Conseil supérieur de l'éducation

La formation fondamentale et la qualité de l'éducation

Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation

Québec

Le contenu de cette publication
a été rédigé par le Conseil
supérieur de l'éducation

Cette édition a été produite par
la Direction générale des
publications gouvernementales

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de: M. Louis Balthazar, président et M. Jules Bélanger, membres du Conseil; MM. Roger Desbiens et Norman Henchey, respectivement membres des Commissions de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur; Mme Azilda Marchand, membre de la Commission de l'enseignement supérieur; MM. Jacques de Lorimier, secrétaire et Arthur Marsolais, directeur de la recherche.

Dépôt légal — 4e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-09819-x
ISSN 0823-5066
© Gouvernement du Québec

Table des matières

Introduction 5

Première partie
Perspectives et orientations

Chapitre 1 :
Qu'est-ce que la formation fondamentale ? 7

Chapitre 2 :
Défis actuels de la formation fondamentale 9

Chapitre 3 :
Orientations à promouvoir 13

Deuxième partie
Une formation fondamentale pour tous

Chapitre 4 :
De quelle manière les finalités officielles contribuent-elles à la formation fondamentale ? 21

Chapitre 5 :
La cohérence de la formation fondamentale 25

Chapitre 6 : Des apprentissages fondamentaux 29

Chapitre 7 :
La formation fondamentale dans l'éducation des adultes 37

Troisième partie
Approfondissements spécifiques

Chapitre 8 :
La formation fondamentale au collège 43

Chapitre 9 :
La formation fondamentale à l'université 47

Conclusion 51

Voies d'amélioration possibles 53

Références 57

Bibliographie 59

Annexe : réserve d'un membre du Conseil 61

Introduction

La formation fondamentale et la qualité de l'éducation constituent, aujourd'hui, un thème majeur de réflexion. Dans des provinces du Canada comme l'Alberta et l'Ontario, dans des pays comme la France, la Grande-Bretagne, les États-Unis, on s'interroge sur l'efficacité de l'école dans la formation des élèves. On s'inquiète notamment du fait que trop de jeunes peuvent être assimilés à des « analphabètes fonctionnels » ; leur faiblesse en lecture et en écriture paraît insurmontable. Une telle situation représente un défi de taille si l'on veut que le plus grand nombre d'étudiants acquièrent une formation fondamentale, c'est-à-dire *ce qui résulte des apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une insertion dynamique dans une société en voie de changement rapide et constant*.

Pour le Conseil, il était particulièrement pertinent d'aborder ce sujet, à un moment où le milieu de l'éducation est pressé de toutes parts (et avec raison) de s'adapter au virage technologique, de tenir compte de l'apparition fulgurante des micro-ordinateurs sur le marché et, en général, d'assurer une meilleure préparation professionnelle aux étudiants. Tout en reconnaissant la nécessité de répondre adéquatement à ces pressions (des avis ont été publiés récemment sur ces questions), le Conseil tient à mettre en garde contre une sorte d'obsession technologique qui ferait perdre de vue les objectifs fondamentaux de l'éducation de la personne. La maîtrise intégrée de la technologie doit devenir l'apanage de tous ses utilisateurs potentiels. Il importe plus que jamais — en fonction même du virage technologique et d'une judicieuse utilisation des techniques mises à notre disposition — de former des esprits aptes à orienter l'évolution de la société en fonction des besoins de la personne, à porter des jugements de valeur sur les choses (qu'elles soient anciennes ou nouvelles) et à discerner ce qui passe et ce qui demeure dans un monde en perpétuel changement. Parce qu'il sera plus difficile encore demain que par le passé de ne pas se laisser asservir par la technologie, le Conseil a cru qu'il était particulièrement opportun d'attirer l'attention sur les éléments de formation susceptibles de contribuer à l'éclosion de personnalités libres et créatrices.

Pour certains, la qualité de la formation fondamentale soulève des questions d'ordre politique, économique ou social. Pour nos voisins du Sud, par exemple, le prestige de la nation est lié à l'excellence de l'institution scolaire. Pour le Conseil, aborder le thème de la formation fondamentale et de la qualité de l'éducation revient à se questionner sur la valeur même de l'éducation. La formation fondamentale n'est pas le résultat exclusif de l'éducation donnée à l'école, mais l'analyse de la contribution extérieure à l'école ne constitue pas le propos du présent rapport annuel. Lorsqu'il est abordé dans les milieux scolaires du Québec, le thème de la formation fondamentale suscite l'approfondissement de la réflexion dans le sens d'une amélioration possible des pratiques actuelles. Les personnes et les groupes consultés par le Conseil se situent d'une manière réaliste dans l'esprit d'un renouveau scolaire en voie de réalisation. Il s'agit donc de vérifier la trajectoire de ce renouveau, d'en apprécier les réalisations et de réviser, s'il y a lieu, les fins poursuivies par le système d'éducation et les écoles.

L'étude du thème de la qualité de la formation fondamentale requiert qu'on éclaire un certain nombre de questions connexes :

- Le rapport entre la qualité de l'éducation et l'égalité des chances dans un contexte de démocratisation scolaire.

Est-ce vrai que la généralisation de l'accès à des études plus longues risque d'entraîner une perte de qualité ? Peut-on vouloir le meilleur pour tous d'une manière réaliste ? Comment viser la qualité sans être taxé d'élitisme ?

- La situation de la langue maternelle dans les écoles et la qualité de la formation.

Dans quel état se trouve actuellement l'apprentissage de la langue maternelle ? Existe-t-il des facteurs permettant d'espérer une amélioration de la qualité de la langue maternelle et, ainsi, de la formation fondamentale ?

- Le lien entre la formation reçue à l'école et l'emploi.

Peut-on aujourd'hui se limiter à une formation utilitaire préparant à certaines tâches précises ? Quelle est la préparation la plus adéquate dans une société en mutation où les métiers et les professions subissent des transformations substantielles et rapides ?

- L'influence de certains médias sur la formation fondamentale.

Quelle est l'influence des médias électroniques sur la qualité de la formation ? Comment ces médias peuvent-ils contribuer au développement de la pensée ?

- **Le sens de la formation et l'avenir de la société.**

Quelle formation fondamentale pour quelle société? Société où s'opère un certain déplacement de la valeur du travail et dans laquelle les loisirs occupent une plus grande place qu'autrefois; société qui s'interroge sur sa propre survie et qui requiert de ses membres des attitudes positives et constructives?

Ces questions inhérentes à l'étude de la formation fondamentale, aujourd'hui, invitent à mettre l'accent sur le développement continu de la personne dans sa relation dynamique avec la société. Ce sont de telles questions, et notamment celle de la qualité de la langue maternelle, qui ont motivé le Conseil dans le choix du thème de son rapport annuel. L'importance de ce sujet pour le présent et l'avenir de l'éducation au Québec nous conduit à mettre en relief des « intentions fortes », aptes à orienter une formation fondamentale pour tous.

La première partie du rapport comporte trois chapitres: le premier établit la définition de la formation fondamentale retenue par le Conseil; le deuxième rappelle les défis actuels de la formation fondamentale; le troisième propose les orientations propres à assurer une formation fondamentale de qualité. La deuxième partie est centrée sur la nature d'une formation fondamentale pour tous. On y étudie successivement l'influence des finalités officielles sur la formation fondamentale, la cohérence des programmes et des enseignements, certains apprentissages fondamentaux et certains aspects d'une formation fondamentale des adultes. Une troisième partie est consacrée à des approfondissements spécifiques de la formation fondamentale, au collège et à l'université.

Première partie
Perspectives et orientations

Chapitre 1
Qu'est-ce-que la formation fondamentale?

Aborder la question de la formation fondamentale et de la qualité de l'éducation comportait un double risque: celui des discours rhétoriques sur la qualité et celui des querelles de définitions de la formation fondamentale. Le Conseil tente d'éviter ce double risque en adoptant sa définition de la formation fondamentale.

Des perceptions et des attentes divergentes

La recherche de l'essentiel dans la formation escomptée de l'école entraîne des réactions où se confondent le désir de ce qui devrait être et un jugement sur la réalité présente. Les témoignages varient selon que l'on est dans le système ou hors du système scolaire, selon les ordres d'enseignement où l'on se situe, selon la place même qu'on occupe dans la société.

On entend d'abord des généralisations sur la société. La société actuelle serait décadente; en conséquence, il faudrait revenir aux valeurs sûres du passé, restreindre le champ des disciplines à celles qui ont fait leurs preuves dans le développement de la culture et de l'humanité. Ou encore la société actuelle serait inégalitaire et favoriserait une élite au détriment du grand nombre; en conséquence, il faudrait axer la formation fondamentale sur le développement des habiletés nécessaires à l'insertion sociale de tous comme citoyens et travailleurs.

On entend aussi des jugements globaux sur le système scolaire. Au cours des audiences préparatoires à son document, le Conseil a entendu certains interlocuteurs se disant plutôt satisfaits de la qualité de la formation fondamentale dans nos écoles et d'autres qui prétendent qu'on ne peut connaître la valeur de la formation scolaire sans s'appuyer sur une vaste enquête statistique.

L'école, affirment certains, se laisse accaparer par trop de tâches qui ne lui reviennent pas d'emblée. À vouloir répondre à toutes les demandes qui lui sont faites, l'école risquerait d'être confondue avec un service de bien-être social. En conséquence, il faudrait que l'école se centre sur ses tâches essentielles — enseigner et développer l'intelligence — et se concentre sur des disciplines comme la langue maternelle et les mathématiques. Par ailleurs, d'aucuns pensent que l'école consacre déjà trop de temps à ces disciplines, considérant que les arts, les sciences humaines et les sciences de la nature sont aussi essentiels à la formation fondamentale. De plus, l'école serait fautive si elle se limitait au domaine intellectuel, si elle négligeait le développement des attitudes et des habiletés autres que cognitives.

Pour sa part, le Conseil préfère ne pas s'enfermer dans des oppositions qui risqueraient d'être stériles. En réfléchissant sur ce qui se passe dans l'institution scolaire actuelle, il s'emploie à discerner les indices et à indiquer les pistes réalistes d'un renouvellement en profondeur de l'éducation.

Que faut-il entendre par formation fondamentale?

Le Conseil a choisi d'appeler formation fondamentale[1]:

l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) ***à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.***

• *Explications et commentaires*

Il importe de souligner quelques éléments importants de cette définition:

- Le terme « fondamental » concerne la personne. Il s'agit donc de la *formation fondamentale de la personne*. Cette formation est considérée comme nécessaire au *développement continu*, c'est-à-dire qu'elle confère à la personne le pouvoir de se former elle-même. Elle est aussi nécessaire à *l'intégration dynamique* dans la société, c'est-à-dire qu'elle rend la personne capable d'être socialement créative.

[1] — Le lecteur trouvera toutes les notes regroupées dans la section Références à la fin du volume.

- Les *apprentissages « essentiels »* recouvrent les diverses dimensions de l'être humain. Le savoir et les connaissances organisées évoquent les disciplines ou matières d'enseignement qui constituent, à des titres divers, la mémoire vive de l'humanité et alimentent la quête constante des humains dans l'explication et la maîtrise du réel. Les habiletés et les capacités indiquent les savoir-faire ; ce sont aussi les habiletés mentales et notamment les habilités mentales supérieures, c'est-à-dire celles qui expriment le travail de l'intelligence sur les connaissances et traduisent le pouvoir humain de faire apparaître la signification des choses. Les attitudes et le champ des valeurs témoignent de la dimension affective et sociale de la personne, des convictions, des motivations qui inspirent et animent le développement humain.
- Dans cette définition, les apprentissages essentiels ne sont pas déterminés à priori. De plus, la définition n'exclut, en principe, la contribution d'aucune discipline à la formation fondamentale. Enfin, la définition n'a pas pour objet les fondements d'une discipline ou d'une famille de disciplines, mais les fondements du développement de la personne. En ce sens, la définition retenue par le Conseil est plus large que celle qui est habituellement utilisée dans l'enseignement collégial et dans l'enseignement universitaire[2].

• *Quelques distinctions importantes*

La formation fondamentale, telle qu'on l'entend dans le présent rapport, doit être distinguée de trois autres expressions usuelles : formation de base, formation générale, formation professionnelle.

La *formation de base* mise en lumière par le Rapport Jean[3] est cette « formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures ». Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes considère la formation de base comme un élément constituant bien que non synonyme de la formation générale. Les mêmes contenus peuvent se retrouver dans l'une et l'autre formations, mais, « au niveau de la formation de base, leur extension se limite à l'outillage préalable nécessaire à l'acquisition de savoirs plus complexes ».

L'idée de *formation générale*, telle qu'on peut la poursuivre dans l'enseignement obligatoire, évoque une certaine extension de la formation plutôt que son approfondissement. L'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement des langues, des mathématiques, des sciences de la nature, des sciences humaines, des arts et l'éducation physique constituent les contenus usuels de la formation obligatoire partout dans le monde. Ces enseignements sont évidemment partie intégrante d'une formation fondamentale ; mais il reste à montrer en quoi ils peuvent contribuer à favoriser les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

La *formation professionnelle* est cet aspect de la formation qui prépare chacun à assumer un métier ou une profession dans la société. Les apprentissages professionnels se regroupent dans un domaine particulier vers la fin des études secondaires, se concentrent davantage au cours des études postsecondaires jusqu'à devenir hautement spécialisés au cours des études universitaires avancées. De tels apprentissages sont souvent réduits par des intentions trop utilitaires ; il importe qu'eux aussi contribuent à la formation fondamentale.

Chapitre 2
Défis actuels de la formation fondamentale

Manifestement, les apprentissages fondamentaux de la personne sont influencés par la société d'aujourd'hui. C'est pourquoi, avant d'analyser les réponses que l'institution scolaire apporte aux besoins de formation fondamentale de la personne, il faut rappeler certaines conditions actuelles qui peuvent favoriser ou défavoriser ces apprentissages dans l'ordre des connaissances, des habiletés et des attitudes. Parmi plusieurs facteurs, on peut en identifier trois qui représentent en quelque sorte des défis majeurs pour la formation fondamentale: l'utilitarisme, l'influence des médias, l'incertitude sur les valeurs.

Dépasser l'utilitarisme

L'utilitarisme en éducation équivaut à une myopie du court terme, à la poursuite d'orientations trop étroitement spécifiques, à une sélection de contenus en vue d'une application trop immédiate. Sous ces diverses formes, l'utilitarisme est un piège pour la formation fondamentale, car il risque de détourner l'éducation de ses finalités essentielles. On peut être utilitaire de diverses manières, sans trop s'en rendre compte, à tous les paliers du système scolaire. Les élèves du primaire et du secondaire ont un comportement utilitaire lorsqu'ils travaillent exclusivement pour des notes de bulletin plutôt que pour le plaisir de connaître et de maîtriser des connaissances. Les collégiens sont tournés vers l'utilitaire lorsque leur principal souci est de se préparer à une profession sans suffisamment s'employer à nourrir les racines de leur formation. À l'université, l'utilitarisme pousse à créer des programmes pour répondre à des demandes pressantes du marché du travail sans qu'on soit assez vigilant pour raccorder la pratique professionnelle aux principes de la science et de la technique. En éducation des adultes, l'utilitarisme domine lorsqu'on réduit trop servilement la formation à la satisfaction des besoins de main-d'oeuvre.

Cependant, l'utilitarisme risque de produire le contraire de ce qu'il vise: les connaissances techniques sont rapidement périmées; les habiletés du savoir-faire suffisent de moins en moins. L'importance d'une formation fondamentale apparaît davantage à la faveur de certains phénomènes révélant la précarité d'une formation trop étroite comme, par exemple, le contingentement sévère de plusieurs professions, le chômage de beaucoup de jeunes même diplômés.

L'utilitarisme, sous prétexte de fournir les réponses immédiates aux difficultés d'insertion sociale et professionnelle, risque de négliger ce qui est durable et ce qui permettrait vraiment à la personne de croître vers plus de maturité et de dépasser le rôle d'exécutant servile dans la société. La préparation du citoyen et la préparation professionnelle empruntent un mauvais chemin si elles ne contribuent pas à assurer les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

Le défi, pour l'école actuelle, c'est de montrer que la formation fondamentale *sert* la personne et la société mieux que ne le feraient des apprentissages strictement utilitaires. Face à la difficulté de prévoir l'avenir et en tenant compte des changements fréquents dans l'emploi, la formation fondamentale apparaît comme la formation la plus vraiment utile.

Opter plus radicalement pour la formation fondamentale, aujourd'hui, comporte des conséquences importantes pour l'enseignement. Les programmes sont vus pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des projets de formation plutôt que des obligations administratives à respecter. Les disciplines sont sans cesse interprétées par rapport aux fins éducatives et situées dans une cohérence constamment mise à jour plutôt que dispensées en petites tranches séparées et parallèlement évaluées. Les enseignants, pour leur part, sont conviés à la créativité dans l'enseignement plutôt que contraints à l'application docile de directives venant d'ailleurs.

Apprivoiser les médias

Le défi que représentent les médias[1] pour la formation fondamentale apparaît plus nettement, après analyse, si l'on caractérise l'école et les médias par leurs traits les plus typiques. On découvre alors deux visions opposées de l'écucation, deux façons apparemment irréconciliables de créer un environnement éducatif[2].

L'école

L'école est le lieu par excellence du savoir organisé. Les programmes scolaires sont bâtis à partir d'un principe organisateur. Ils sont hiérarchisés, gradués, structurés en tenant compte d'éléments préalables. Ils contiennent, la plupart du temps, un certain nombre de cours obligatoires.

Habituellement, ils proposent un enseignement séquentiel axé sur une chronologie, des thèmes communs ou des suites logiques. L'enseignement comporte des exposés à base de définitions, d'assertions, d'explications, d'analyses. L'élève peut réagir, critiquer ou réfuter des propositions qui sont vraies ou fausses. Il apprend graduellement à être à l'aise dans des processus cognitifs sophistiqués et complexes. Il apprend à sérier, nommer, objectiver l'expérience. Il se rend apte à manier les concepts, à développer des idées, à se mouvoir peu à peu dans l'abstraction. Il découvre, en fin de compte, qu'il y a toujours quelque chose à apprendre et qu'il vaut la peine de mobiliser ses facultés pour le plaisir d'apprendre du nouveau. L'écrit occupe une place importante à l'école et une bonne part de l'autorité du maître sur l'élève repose sur sa maîtrise des textes qu'il est en mesure d'expliquer à l'élève.

Les médias

Dans le monde des médias, une telle hiérarchie n'existe plus. Adultes et jeunes sont indifféremment ramenés à un rôle de spectateurs. L'environnement éducatif créé par l'information électronique, dont la télévision est encore aujourd'hui l'élément central, développe un tout autre « style d'enseignement ». À l'opposé de l'école, l'environnement électronique maintient le spectateur dans un isolement physique et psychologique et le plonge dans un univers d'images plutôt que de mots, d'idées et de concepts. Dans ce monde, il n'y a ni futur ni sens de la continuité. C'est un univers fragmenté, inorganisé, constitué d'éléments disparates, dépourvu de toute forme de structure. L'« enseignement » se donne sans gradation, l'information est discontinue, limitée à un présent immédiat, sans durée. Le spectateur n'a pas besoin de préparation ni de préalable; il n'a pas besoin de se souvenir de rien. Tout lui est livré instantanément et il croit tout savoir parce qu'il ressent tout immédiatement. En définitive, il est livré tout entier à ses émotions irréfléchies et ses capacités d'abstraction sont au repos. Il n'a pas à donner de réactions, à réfuter ou à critiquer quoi que ce soit puisque les images se succèdent rapidement sur un mode narratif. Son appréhension est globale et indifférenciée; les sujets qui se déroulent sous son regard ne sont ni plus importants ni moins insignifiants les uns que les autres lorsqu'on les replace dans le « programme » télévisé. En définitive, l'important se résume en une phrase: « il faut voir et sentir ce qu'on voit ». Une fois que l'attention du spectateur est captée, le reste est secondaire et les contenus sont au service de l'intérêt.

Ces deux tableaux typiques, décrivant la réalité, accentuent sans doute trop fortement les traits opposés de l'école et des médias. Néanmoins, ils ont l'avantage de camper le défi de la formation fondamentale, aujourd'hui, et d'inviter à la réflexion. Ils invitent également à se tourner vers les médias sans naïveté et à discerner quel peut être leur apport positif dans la formation visée par l'institution scolaire.

Pour apprivoiser les médias, il faut d'abord les comprendre. L'on ne peut vraiment critiquer que ce que l'on a compris. Les étudiants doivent être amenés à saisir la structure des médias les plus courants comme la radio et la télévision. Ils doivent découvrir comment ceux-ci traitent les idées, quelles valeurs ils mettent en oeuvre, quelles attitudes ils promeuvent dans les rapports sociaux. Il importe aussi de voir que l'informatique permet l'interaction dans les communications et nuance le caractère envahissant et à sens unique des médias électroniques. L'utilité de la micro-informatique, notamment, apparaît certaine. En éducation, on anticipe les usages les plus diversifiés: recours aisé et rapide à des banques de données, programmes éducatifs dans plusieurs disciplines d'enseignement, simulations en pédagogie plus avantageuses que des expériences de laboratoire, etc. La technique semble donc se mettre au service de la pédagogie et faciliter même les apprentissages les plus essentiels comme celui de l'écriture, par exemple. Le traitement de textes n'est-il pas, en effet, un outil souple et efficace pour l'élaboration d'un texte dans une langue correcte?

Le débat entre les tenants du « pour » et les tenants du « contre » est probablement inépuisable. Ce qui importe, ce n'est pas vraiment de plaider pour ou contre les médias, mais d'apprendre à les utiliser et à aller plus loin. En définitive, il faut surtout s'employer à relever le défi des médias. On y parviendra dans la mesure où l'on assurera un équilibre dynamique: l'école, exerçant son rôle à la manière d'un thermostat, doit réussir aujourd'hui une sorte de « ré-équilibration » de l'environnement informatif. Cet équilibre peut se réaliser grâce à une double résistance de l'école par rapport aux médias. La première consiste à démystifier les médias par une connaissance approfondie, à tous les niveaux du système scolaire, des effets des médias sur les apprentissages essentiels: réduction de l'élève au rôle de spectateur, identification de l'émotion et du savoir, influence implicite de valeurs non critiquées, etc. La deuxième repose sur un renforcement de ces apprentissages selon le mode propre d'enseigner de l'école: organisation du savoir, développement d'habiletés intellectuelles de plus en plus complexes, effort joint à la joie d'apprendre, etc.

Discerner les valeurs

Les conditions actuelles de la société d'ici ne favorisent guère le discernement des valeurs pourtant essentiel à la cohérence de la formation fondamentale. On est frappé tantôt par un certain silence sur les valeurs, tantôt par une forme de polarisation des valeurs.

• *Un silence sur les valeurs*

La voix de l'affirmation s'est tue. C'est devenu un truisme de dire qu'il n'existe plus de consensus religieux ou social au Québec. Peu de figures sociales dominantes prennent part au débat sur la définition des valeurs. Les modèles pour la jeunesse appartiennent souvent au monde des médias.

Le vide créé par un silence sur certaines valeurs apparaît lorsque, parmi les groupes consultés par le Conseil, les parents expriment des demandes à l'école concernant le champ des attitudes et des valeurs. Ils voudraient qu'apparaissent au tableau d'honneur des valeurs comme le sens de l'effort et de la discipline, le désir d'apprendre et la joie de connaître, le souci du travail bien fait, la rigueur intellectuelle, la soif de compétence. Ils voudraient que ces valeurs s'accompagnent d'attitudes d'ouverture, de compréhension, d'approfondissement du sens des autres et de civisme.

• *Une certaine polarisation des valeurs*

Au plan social, un autre phénomène s'est manifesté dans une tout autre direction. Ce phénomène apparaissait notamment dans des situations de conflits: il se produisait des « polarisations de valeurs[3] ». Des valeurs, demeurées latentes jusque-là, s'opposaient d'une manière irréductible. Par exemple, on était *pour*, indissociablement, le syndicalisme, le socialisme, le secteur public et *contre* le secteur privé, le patronat, le capitalisme ou l'inverse. Ces polarisations ont eu des effets notables sur les adultes et les jeunes déjà peu enclins aux nuances.

Aujourd'hui, des polarisations existent toujours, mais elles présentent un portrait plus diversifié. Néanmoins, elles ont le fâcheux inconvénient d'entraver les conditions nécessaires à l'émergence d'un pluralisme authentique. En l'absence d'un point d'appui collectif au plan des valeurs, on risque encore d'être ramené à une morale de clan. Au lieu de choisir des valeurs en restant ouvert mentalement à l'égard de ce qu'on exclut, on bâtit des systèmes de valeurs unitaires qui aboutissent à l'intolérance. On ne peut plus parler de pluralisme lorsqu'on veut imposer aux autres « sa » vérité unique et exclusive ou qu'on s'enferme dans ses propres valeurs. À l'autre extrême, se situe l'individualisme à outrance selon lequel les valeurs n'ont de sens que pour les individus. Il n'y aurait plus de valeurs susceptibles d'être partagées.

• *La recherche de l'intelligence et de la cohérence*

Un des défis de la formation fondamentale, aujourd'hui, consiste à restaurer la liberté individuelle et à dépasser le sectarisme intellectuel qui évacue l'auto-critique et la véritable sélection des valeurs. Il consiste aussi à éclairer la confusion qui résulte tant du silence sur les valeurs que de la polarisation qui les agglutine.

Apprendre à discerner les valeurs devient un défi majeur pour l'institution scolaire actuelle désireuse de promouvoir une formation fondamentale de la personne. L'école n'a pas à prendre sur elle la responsabilité entière d'une telle tâche qui relève également d'autres institutions sociales: la famille, les églises, les fédérations d'ordre professionnel, etc. Cependant, elle doit l'assumer, en particulier, selon son mode propre qui est de favoriser l'intelligence de la réalité et la cohérence dans le développement de la personne. On ne peut dissocier l'apprentissage des connaissances de celui des valeurs. C'est pourquoi l'école doit tendre à la réalisation d'un équilibre dynamique qui permet de réagir d'une manière critique et créatrice aux influences de la société dans le champ des attitudes et des valeurs.

Allons plus loin: en dépit du pluralisme ambiant, il existe encore des valeurs qui font consensus (sans quoi notre société s'écroulerait) mais qui demeurent trop souvent inexprimées[4]. L'école doit les dire et les promouvoir. De plus, il devient plus nécessaire que jamais de rappeler la dimension spirituelle de l'existence et, que l'on soit croyant ou non, d'éveiller les jeunes à la transcendance.

Chapitre 3
Orientations à promouvoir

Les défis de la société actuelle et la réflexion sur le rôle de l'institution scolaire incitent à promouvoir au moins quatre orientations générales propres à assurer une formation fondamentale de qualité. Ces orientations ont un caractère conjoncturel. Elles visent à modifier des tendances constatées, à combler des lacunes identifiées par les interlocuteurs du Conseil, à reconnaître ce qui semble déjà engagé dans une bonne direction.

Première orientation : favoriser le développement continu de la personne

S'il importe que l'école poursuive comme fins la préparation à gagner sa vie et la formation du citoyen, il importe davantage qu'elle s'emploie aujourd'hui à favoriser le développement continu de la personne.

Préparer les étudiants à gagner leur vie dans un métier ou une profession est l'une des fins souvent assignées à l'institution scolaire. Cette fin constitue une préoccupation importante dans le système scolaire, perceptible notamment dans la pression en cascade que les niveaux supérieurs de l'enseignement exercent sur les niveaux inférieurs : nul n'est satisfait de ce qui s'enseigne au niveau inférieur et ceux qui se trouvent au bout du système, à l'université, sont les plus insatisfaits de tous. Cette pression est également patente chez les employeurs en fonction du marché du travail. Toutefois, des mêmes milieux viennent des demandes pour que les écoles assurent une formation fondamentale plus solide, sans que l'industrie et l'université modifient leurs exigences d'ordre professionnel « survalorisant » la préparation à gagner sa vie.

Les conséquences découlant de ces exigences sont multiples : elles influencent les choix institutionnels de techniques professionnelles dans les cégeps ; elles pèsent sur les grilles-matières et les programmes du secondaire ; elles tendent à protéger et à valoriser le statut de certaines disciplines en fonction des lobbies des associations professionnelles. La certification des diplômes est conditionnée par le poids de certaines matières qui contribuent d'une manière tantôt cachée, tantôt apparente, à la sélection des élèves et à leur accès à telle ou telle profession.

En insistant trop sur la préparation à gagner sa vie, les facultés professionnelles risquent de conduire à des résultats contraires à ceux qu'elles cherchent. En valorisant trop l'aspect utilitaire de la préparation professionnelle, les pressions en cascade exigeant telles options, tels crédits peuvent mettre en veilleuse la nécessité première d'une formation fondamentale. Et, pourtant, c'est cette formation qui, en dernière analyse (à long terme), s'avérera la plus susceptible de contribuer à la réussite d'une carrière. C'est pourquoi, à la suite des lacunes dans la formation des étudiants, constatées par les interlocuteurs du Conseil, il faut insister sur le développement personnel continu des étudiants plutôt que sur des visées à court terme. La priorité accordée à la formation fondamentale situe la préparation à gagner sa vie dans une perspective permettant d'ajuster, d'une manière plus efficace, les ressources de la personne et les exigences propres à chaque profession.

Une autre fin est également assignée à l'institution scolaire : préparer les étudiants à devenir des citoyens ouverts et responsables. Cette formation peut comporter deux aspects : une préparation à vivre en société et une formation civique.

Au Québec, le premier aspect est décelable dans le souci de socialisation des élèves qui se manifeste de diverses manières. Par des activités parascolaires, par des rencontres avec diverses associations poursuivant des objectifs sociaux, les élèves apprennent à vivre en société, à s'ouvrir aux autres. Ils apprennent à se situer face à eux-mêmes, à leur corps, dans un environnement humain et social. Des volets du programme de formation personnelle et sociale[1] devraient permettre de poursuivre davantage cet aspect de la formation du citoyen.

Les signes de l'autre aspect de la préparation aux responsabilités du citoyen, c'est-à-dire la formation civique, sont moins évidents dans les écoles. Non seulement connaître les institutions politiques mais aussi avoir le goût d'y participer demeure un objectif à poursuivre auprès des élèves. On peut espérer que les nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'éducation économique, notamment, contribueront à une meilleure formation civique. Car, en fin de compte, l'apprentissage de la vie du citoyen, sous ses deux aspects, fait partie intégrante

d'une formation fondamentale dès lors qu'on définit une telle formation comme l'ensemble des apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

Il faut comprendre le développement personnel continu comme une fin éducative assignée à l'école, mais non d'une manière exclusive. D'autres institutions contribuent à l'atteinte de cette fin, mais il ne relève pas du propos du présent rapport annuel d'aborder leur action éducative. Le développement continu s'opère, à l'école, par les apprentissages essentiels dans le champ des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs. La continuité du développement ne correspond aucunement à une sorte de dilution de la formation qui s'étirerait dans le temps. Elle signifie plutôt que, à chaque étape, la scolarisation doit garantir la capacité de continuer.

Cette capacité de se former continûment repose, à l'école, sur un ensemble de moyens et d'interventions qui relèvent du système scolaire lui-même et de la présence efficace des éducateurs: des programmes au service de la cohérence de la formation fondamentale, des disciplines enseignées selon leur caractère instrumental et non comme des en-soi, une activité pédagogique axée sur l'accomplissement plénier des élèves qui doit être poursuivi comme un objectif prioritaire.

En définitive, favoriser le développement continu de la personne revient à centrer résolument l'activité éducative sur l'étudiant qui accomplit sa formation fondamentale. Il y a encore beaucoup à faire pour que ce truisme en éducation devienne une priorité dans les écoles.

Deuxième orientation: redonner à l'école un rôle prioritaire dans le développement intellectuel

Tout en promouvant les apprentissages essentiels dans les trois champs de la formation fondamentale, (connaissances, habiletés, valeurs), il importe de redonner à l'école un rôle prioritaire dans le développement intellectuel.

• *Un équilibre à maintenir*

L'exigence associée au développement personnel continu a été identifiée, par des groupes consultés, notamment à la rigueur intellectuelle. À défaut de cette rigueur, pense-t-on, les apprentissages essentiels sont voués à l'échec. Par ailleurs, on ne veut pas que l'attention portée à l'affectivité perde, dans les programmes, les disciplines et l'enseignement, une place acquise de haute lutte. Ce dilemme est aujourd'hui vécu par la plupart des éducateurs dans les écoles. On a réussi depuis peu à introduire la dimension affective dans les programmes d'enseignement. On poursuit des objectifs dans le domaine affectif sans trop savoir encore comment on les évaluera; mais, désormais, on vise la dimension affective pour elle-même et non seulement comme un déclencheur utile aux apprentissages intellectuels. Alors que la partie n'est pas complètement gagnée, on ne voudrait pas revenir à la domination du cognitif qui s'accompagnait souvent d'autoritarisme, de discipline jugée opprimante, d'infériorisation des élèves peu doués, de rapports hiérarchiques arbitraires entre les maîtres et les élèves, etc.

Aujourd'hui, les enfants du primaire aiment généralement l'école, on en est conscient. Mais, le désir que l'enfant soit heureux et vive son enfance comporte une certaine ambiguïté. Il s'accompagne parfois d'une attitude qui consiste à ne pas trop pousser sur les apprentissages intellectuels comme si l'enfant ne pouvait pas aussi être heureux d'apprendre. La joie s'associe à l'effort intellectuel de celui qui apprend. Les éducateurs doivent valoriser ce sens de l'effort et ne pas craindre d'intervenir à bon escient pour soutenir et stimuler le travail de l'intelligence.

Dans une intervention éducative adéquate, il faut trouver et maintenir un équilibre entre les apprentissages intellectuels et les autres apprentissages de la personne. Cet équilibre, jamais totalement atteint, toujours à refaire, doit néanmoins se situer dans la visée du rôle essentiel de l'école, celui d'organiser des conditions permettant à l'élève d'apprendre efficacement. Ce rôle, nulle institution dans la société ne peut encore l'assurer d'une manière aussi complète que l'école. Ce rôle requiert, pour surmonter les défis actuels de la société, qu'on accorde, dans la formation fondamentale, une place prioritaire aux apprentissages intellectuels. En d'autres mots, si l'école partage avec d'autres institutions sa fonction quant à la dimension affective, elle est à peu près seule à se donner comme objectif spécifique la formation de l'intelligence.

• *Une place prioritaire aux apprentissages intellectuels*

Redonner de la vigueur et de la rigueur aux apprentissages intellectuels n'équivaut pas à dénier l'importance des apprentissages essentiels reliés aux attitudes et aux valeurs qu'on classe habituellement dans le domaine affectif et psychosocial. Redonner aux apprentissages intellectuels une place prioritaire signifie plutôt, comme orientation à promouvoir, qu'on va tenter d'allier le plus étroitement possible ce qu'on peut appeler l'intelligence critique et l'in-

telligence créatrice. Envisagé dans une telle perspective, l'effort intellectuel ne consiste pas seulement à disséquer, à sérier, à diviser, à opposer, mais aussi, indissociablement, à recomposer, à organiser, à rassembler, à réinventer. En fait, nul enseignement n'oblitère complètement l'un ou l'autre aspect de l'effort intellectuel, mais l'on se comporte parfois, malheureusement, comme si l'intelligence critique pouvait fonctionner sans l'intelligence créatrice, et vice versa. Ces deux aspects sont nécessaires à une formation fondamentale.

En prenant soin de distinguer les habiletés mentales des habiletés techniques reliées au savoir-faire, il importe de rappeler que l'intelligence ne travaille pas à vide. Elle a besoin de connaissances et ces connaissances doivent devenir un savoir organisé. Les habiletés mentales ont davantage besoin de mémoire structurée que d'accumulation de connaissances juxtaposées.

La réaction « anti-mémoire » qu'on décèle partout en éducation vient de ce qu'on a confondu mémoire avec « bourrage de crâne ». On n'a pas raison de négliger la mémoire aujourd'hui parce qu'on l'a mal fait travailler hier. Comment est-il possible de développer ses habiletés mentales si on n'a pas retenu d'idées assez fécondes pour donner sens aux informations qu'on recueille? La mémoire entretient des rapports étroits tant avec l'intelligence critique qu'avec l'intelligence créatrice. C'est grâce à elle que le développement personnel continu est possible. Autrement l'apprentissage devient « anhistorique » et discontinu. Sans mémoire articulée, les apprentissages essentiels ne peuvent se développer. Sans mémoire éduquée, la culture est acculée au dépérissement. Il serait vain d'apporter comme contre-argument les dictons usuels: « la mémoire est une faculté qui oublie » ou encore « la culture est ce qui reste une fois qu'on a tout oublié ». Comment seraient possibles, aujourd'hui, les découvertes d'un monde qui vient et qu'on fait advenir si l'on avait oublié les réussites de l'intelligence humaine, critique et créatrice, qui constituent le trésor de l'humanité? Plus modestement, comment un élève pourrait-il se développer d'une manière continue s'il avait besoin, à chaque pas qu'il fait, d'un souffleur pour l'aider à cheminer dans une pensée sans mémoire?

Troisième orientation: éclairer le caractère instrumental des disciplines

Il faut éclairer le caractère instrumental des disciplines et des structures qui les regroupent de manière à servir adéquatement la formation fondamentale des étudiants.

• *Discerner l'aspect séquentiel et l'aspect ouvert des disciplines*

La priorité accordée aux apprentissages intellectuels — même en tenant ferme une visée d'équilibre entre les trois champs (connaissances, habiletés, valeurs) de la formation fondamentale — pourrait renforcer une attitude fréquente dans les milieux scolaires: celle qui consiste à accorder la priorité à la « matière à passer » plutôt qu'aux apprentissages de l'élève. Même en excluant toute forme de paresse intellectuelle, le risque est grand, pour l'enseignant, de servir la discipline plutôt que de la faire servir à la formation fondamentale des élèves. La discipline posséderait, en principe, la réponse à toutes les questions dans un domaine du savoir qu'on se garderait bien de relativiser ou de critiquer.

En réalité, les disciplines sont loin de posséder ce caractère d'absolu. Elles organisent toutes des contenus de deux ordres qu'on pourrait appeler des « contenus-clés » et des « contenus-prétextes ».

Les premiers mettent en relief le côté séquentiel de la discipline en déterminant les apprentissages sans lesquels il devient difficile de poursuivre d'autres apprentissages précis à l'intérieur de cette discipline. Les seconds insistent sur le côté ouvert des disciplines; ils sont tournés vers des apprentissages essentiels qui ne sont pas liés à une seule discipline. Les compétences qui résultent de ce côté ouvert des disciplines sont constituées par une intégration harmonieuse d'habiletés et d'attitudes qui concourent plus directement au développement de la personne.

Le fait de discerner l'aspect séquentiel et l'aspect ouvert des disciplines rend davantage possible l'équilibre à tenir entre l'intelligence critique et l'intelligence créatrice. Ce discernement permet aussi de mettre davantage en lumière le caractère instrumental des disciplines par rapport à la formation fondamentale. Les disciplines n'ont pas pour rôle de répondre à toutes les questions dans leur domaine propre, ni, bien sûr, de donner d'avance aux élèves des réponses à des questions qu'ils ne se posent même pas. Dans une perspective de formation fondamentale, leur rôle est plutôt d'introduire les élèves, un peu plus loin, dans le mystère de l'humanité et du monde, comme le font de plus en

plus aujourd'hui des sciences telles la biologie ou la physique de l'infiniment petit et de l'infiniment grand, par exemple.

• *Reconnaître les limites d'une organisation de contenus*

Avant de parvenir à l'élève dans un enseignement, les disciplines sont regroupées dans le système scolaire par programmes et selon un ordre qui échappe à plusieurs, du moins la plupart du temps aux élèves eux-mêmes.

La structure même d'un programme renvoie à des principes qui ne sont pas tous explicités et qu'il serait utile de mettre au clair. La structure hiérarchique des programmes actuels reflète-t-elle les postulats d'une société d'un type particulier? Contient-elle des options éducatives explicites ou implicites?

Sans qu'il soit nécessaire d'aller aussi loin dans l'interrogation, il demeure important de voir que la structure interne d'un programme officiel répond à un modèle précis, hiérarchisant chaque discipline de la même manière et découpant les apprentissages en tranches de plus en plus petites. Le modèle choisi pourrait être différent et, sans revenir au flou des programmes cadres, aménager une structure plus souple, tenant compte du caractère particulier des disciplines. Il pourrait en outre, délaissant une vision trop exclusivement centrée sur les disciplines, aménager un curriculum constitué aussi par des « morceaux interdisciplinaires ».

L'organisation des programmes dans une grille-matières obéit, elle aussi, à des règles propres. Avant les régimes pédagogiques actuels du secondaire, par exemple, on a connu un modèle d'organisation des disciplines assez ouvert aux options. Ce modèle « à la carte » se distinguait néanmoins du modèle américain dans lequel les élèves peuvent choisir un plus grand nombre d'options encore. Le modèle québécois adopté en 1981 ressemble plutôt à une « table d'hôte » comportant quelques options, notamment au second cycle du secondaire.

Le modèle d'organisation des contenus, unitaire ou plus ouvert, est trop souvent considéré sous son seul aspect obligatoire. Il faut aussi mettre en lumière le caractère instrumental et limité d'une organisation de programmes. La pondération des matières à laquelle on parvient au moment de la mise en place d'une grille-matières n'est pas forcément établie en fonction de la formation fondamentale. Néanmoins, une telle organisation des disciplines scolaires peut servir la formation fondamentale des élèves, à condition que les principaux intéressés orientent la grille-matières dans la perspective d'un développement continu de la personne qui doit primer sur la répartition des contenus.

Quatrième orientation: inviter les éducateurs à se mettre au service de la formation fondamentale

Il importe que les éducateurs, en orientant leur action au service de la formation fondamentale, diversifient leur pédagogie et harmonisent leur enseignement avec les objectifs généraux d'éducation poursuivis officiellement.

• *Orienter l'action éducative au service de la formation fondamentale des étudiants*

L'orientation qui consiste à mettre l'action éducative au service de la formation fondamentale a des répercussions importantes sur l'enseignement. Pour une bonne part, ce sont les éducateurs qui devront surmonter les défis que la société actuelle représente pour l'enseignement: dépasser l'utilitarisme en centrant leur action pédagogique sur le développement personnel continu des élèves malgré les pressions exercées par les niveaux d'enseignement supérieurs et le marché du travail; apprivoiser les médias en les maîtrisant et en les faisant servir aux fins de l'institution scolaire; apprendre aux élèves à discerner les valeurs dans une conjoncture marquée par la confusion et l'absence de consensus.

Se mettre au service de la formation fondamentale signifie également que l'action pédagogique oriente la préparation à gagner sa vie et la formation du citoyen dans le sens d'un développement continu de la personne. Cette orientation confère aux disciplines un caractère instrumental malgré les pressions reliées au statut de chacune d'entre elles. Le rôle prioritaire de l'école dans les apprentissages intellectuels doit s'exercer dans l'équilibre à maintenir sans cesse entre les trois champs de la formation fondamentale.

La perspective de la formation fondamentale amène des transformations profondes dans la tâche enseignante. Elle suppose des changements importants de mentalité et d'approche dans l'activité pédagogique. De mentalité d'abord, parce que l'éducateur ne peut pas se reposer exclusivement sur les supports externes que représentent le mode d'organisation des programmes et la structure interne des contenus dans les programmes; il doit davantage recourir aux sources mêmes qui inspirent l'élaboration des programmes. Se mettre au service de la formation fondamentale de l'élève suppose aussi une modification profonde dans la façon même d'enseigner. Délaissant le rôle d'exécutant d'un programme, l'enseignant est appelé à se comporter davantage comme un « maître », c'est-à-dire comme celui qui initie à la culture et rend à son tour le disciple maître de son propre devenir.

• ***Diversifier la pédagogie en fonction de la formation fondamentale***

En tenant compte du caractère instrumental des disciplines, de la structure interne des programmes et des limites de l'organisation des contenus dans les grilles-matières ou le curriculum, un premier but pédagogique doit être visé: les apprentissages intellectuels effectués à l'intérieur de chacune des disciplines doivent *conduire graduellement à la constitution d'un savoir organisé*.

Pour atteindre ce but précis, les moyens pédagogiques ne sont pas indéfinis. Le cours magistral permet à l'élève de faire des synthèses partielles qui constitueront peu à peu un ensemble plus vaste et cohérent. Les exposés accompagnés de questions et de réponses, de la part de l'enseignant et des élèves, rendront possibles des analyses de plus en plus poussées sur chacun des sujets à l'étude. Dans ce travail d'articulation des divers contenus, les manuels, guides et autres instruments didactiques sont d'un grand secours pour les élèves et pour l'enseignant.

Un deuxième but doit être poursuivi dans l'enseignement: *développer les habiletés et les capacités intellectuelles des élèves*. Ce champ des habiletés et des capacités inclut celles qui s'exercent dès que l'enfant arrive sur les bancs de l'école: lire, écrire, parler, écouter. Il inclut aussi d'autres habiletés comme celles qui consistent à observer, à mesurer. Il inclut enfin des capacités mentales supérieures comme celles de résoudre des problèmes, d'exercer un jugement critique ou de procéder à une évaluation.

Pour atteindre ce but qui est de permettre le développement des habiletés et des capacités intellectuelles, des moyens appropriés doivent être employés comme, par exemple, la supervision des exercices pratiques. L'enseignement assisté par ordinateur se prête à de tels moyens notamment en rendant possible la simulation dans plusieurs disciplines comme, par exemple, les sciences de la nature, l'histoire, la géographie. C'est dans l'utilisation efficace de tels moyens que l'expression « apprendre à apprendre » acquiert un sens concret.

Un troisième but doit être poursuivi: dépassant le travail sur les contenus de chaque discipline et les habiletés qu'on y développe, il faut *viser une compréhension large et approfondie d'idées et de valeurs*[2]. Ces idées et ces valeurs, il faut aller les chercher dans les grandes oeuvres qui témoignent, entre autres, des aspects spirituel et esthétique de l'humanité. Ces idées et ces valeurs doivent être expérimentées grâce à une participation des élèves dans des activités artistiques comme, par exemple, la musique et le théâtre. Enfin, la compréhension approfondie d'idées et de valeurs pourrait être atteinte par un dialogue entre maître et élèves à propos des grandes oeuvres de l'humanité ou encore par des séminaires animés par le maître.

À partir du moment où on insiste sur les apprentissages intellectuels, il importe donc que les éducateurs identifient mieux les buts pédagogiques à poursuivre en fonction de la formation fondamentale et les moyens à utiliser pour atteindre ces buts dans le champ des connaissances, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs.

• ***Harmoniser l'activité pédagogique dans les écoles et les objectifs généraux d'éducation poursuivis officiellement***

Sans des intentions claires énoncées dans le système scolaire et portées par des structures, l'action des éducateurs dans les écoles risque d'être anarchique ou, ce qui n'est guère mieux pour la formation fondamentale, de passer à côté des apprentissages essentiels. Sans une action éclairée et soutenue des éducateurs dans les écoles, au service de la formation fondamentale, les plus nobles énoncés officiels d'orientation et les structures les mieux adaptées aux circonstances présentes risquent de demeurer inopérants.

La réaction la plus fréquente, lorsqu'on interroge les intervenants du milieu sur des questions d'éducation, c'est que les solutions doivent venir du remaniement structurel de l'un ou de l'autre aspect ou de l'ensemble des éléments hiérarchisés d'un système d'éducation: les énoncés officiels de politique (s'ils existent), les régimes pédagogiques, les grilles-matières, les programmes.

Des changements en ce sens peuvent être souhaitables pour favoriser la formation fondamentale. Dans la deuxième partie de ce rapport, nous ferons ressortir les améliorations possibles, reliées aux énoncés d'orientation officiels, à la cohérence des programmes, aux apprentissages fondamentaux. Mais, à chaque fois, nous indiquerons également l'apport nécessaire des acteurs dans l'institution scolaire.

L'action et les visées éducatives poursuivies dans les écoles apparaissent plus importantes encore que le système pour l'amélioration de la formation fondamentale. Souvent, les acteurs sur le terrain ne font pas suffisamment apparaître les buts de la formation dans leurs propos. Ils insistent plutôt sur des moyens et des pratiques qui n'ont pas tous été soumis à une vérification expérimentale. Cependant, il ressort de leur expérience vécue une justesse de perspective permettant de bien situer la formation fondamentale ici et maintenant. C'est sur l'éco-

le et les éducateurs qu'il faut principalement compter pour le développement personnel continu des élèves. Les contenus de formation ont beau être définis dans les programmes officiels, c'est dans la classe qu'élèves et éducateurs aborderont les disciplines d'une manière qui servira ou desservira la formation fondamentale.

Il faut donc que le système devienne plus souple et qu'une place plus grande soit faite aux écoles qui assureront, en définitive, la qualité de la formation fondamentale. Les éducateurs, pour leur part, auront avantage à compléter par leur propre initiative l'action du système pour résoudre les questions éducatives qui se posent à eux aujourd'hui.

Deuxième partie
Une formation fondamentale pour tous

La réflexion du Conseil et les consultations qu'il a menées conduisent à promouvoir quatre orientations majeures pour la formation fondamentale. Jusqu'à quel point ces orientations sont-elles actuellement présentes dans l'institution scolaire? Telle est la question à laquelle la deuxième partie du rapport s'emploie à répondre de multiples manières.

Il faut entendre « institution scolaire » dans toute son extension, c'est-à-dire le système scolaire lui-même dans ses énoncés officiels, ses régimes pédagogiques, ses programmes *et* les écoles regroupant ceux qu'on pourrait appeler les « acteurs » dans le système.

Les réponses de l'institution scolaire sont majoritairement rassemblées autour de l'idée d'une formation fondamentale pour tous. La définition de départ, retenue par le Conseil, amène à considérer prioritairement la formation fondamentale pour les jeunes qui poursuivent des études jusqu'à la limite prescrite de l'enseignement obligatoire et pour les adultes qui reviennent aux études après les avoir laissées. À cet égard, les témoignages reçus sont éloquents: il apparaît assez clairement que la formation fondamentale n'est pas réservée à quelques-uns seulement; dans l'école, la formation fondamentale doit être possible pour toutes les catégories d'élèves et pouvoir se développer à travers tous les types de formation.

Il reste que cette réponse générale suscite encore des questions. Peut-on espérer une formation fondamentale de qualité pour le plus grand nombre? Comment éclairer le rapport qui existe entre la qualité de l'éducation et l'égalité des chances dans un contexte de démocratisation scolaire?

Le rapport entre la qualité de l'éducation et l'égalité des chances semble avoir débouché sur les apprentissages minimaux visés par les objectifs des nouveaux programmes. Au secondaire, l'abolition des trois « voies » (enrichie, régulière, allégée) a conduit à l'élaboration, pour chaque matière d'un programme unique pour tous.

En pratique, les minima permettent-ils de tenir ensemble la qualité de l'éducation et l'égalité des chances? Les apprentissages visés par un programme unique ne risquent-ils pas d'être insuffisants pour les élèves rapides et de provoquer plus d'échecs chez les élèves lents? En fin de compte, disent les acteurs du système, une fois qu'on a fait disparaître les « voies », les différences demeurent. Toutefois, démocratiquement parlant, le fait que tous les élèves poursuivent les mêmes apprentissages minimaux apparaît plus défendable que celui d'enfermer des élèves dans des voies parallèles.

Une question demeure néanmoins: parce qu'ils sont des minima, les apprentissages visés par un programme unique peuvent-ils contribuer efficacement à la qualité d'une formation fondamentale pour tous? Oui, à condition de ne pas considérer les minima comme des normes; les minima existent pour être dépassés. Une autre question surgit: l'élévation des standards de qualité diminue-t-elle l'égalité des chances? Non, à condition de trouver des moyens efficaces pour que tous acquièrent la capacité de continuer à apprendre. Au-delà du débat idéologique entre l'élitisme et l'égalitarisme, il importe d'offrir à tous la possibilité d'une formation fondamentale de qualité qui mette en oeuvre la mission propre de l'école: *apprendre*. L'égalité des chances repose sur une prise en compte attentive des différences individuelles des élèves qu'on ne doit pas étiqueter trop hâtivement. Autant il serait illusoire d'entretenir l'utopie que tous iront au collège ou à l'université, autant il serait abusif d'entretenir l'opinion qu'il existe des décomptés dans le système et que, de toutes manières, il faudra les éliminer. L'égalité des chances, dans la perspective d'une formation fondamentale de qualité pour tous, signifie que les mêmes chances doivent être offertes à tous, mais non pas nécessairement que tous parviendront aux mêmes résultats. La véritable solution consiste à permettre à chacun d'aller au bout de ce qu'il est, de ce qu'il peut et veut être.

Les difficultés de certains jeunes à apprendre renforcent la nécessité d'approches diversifiées dans la poursuite de la formation fondamentale sans pour autant modifier le rôle prioritaire de l'école dans le développement intellectuel. Il existe des jeunes qui ont davantage besoin d'être écoutés par les éducateurs, sans quoi ils sont incapables d'apprendre. Mais, cette attention plus grande qu'on doit porter à la dimension affective de la personne ne transforme pas l'école en un centre de rééducation. Dans la perspective d'une formation fondamentale de qualité pour tous, cette exigence ne doit pas détourner l'école de ses fins propres, mais plutôt pousser le système et les acteurs à utiliser les moyens adéquats pour atteindre les finalités éducatives de l'institution scolaire.

Chapitre 4
De quelle manière les finalités officielles contribuent-elles à la formation fondamentale ?

Dans la perspective d'une formation fondamentale pour tous, il importe de voir jusqu'à quel point la situation actuelle est influencée par les énoncés officiels qui sont à l'origine des régimes pédagogiques et des programmes d'études en application dans les écoles.

Les finalités et les valeurs de L'école québécoise[1]

Les finalités énoncées dans *L'école québécoise* constituent une réponse à des attentes longtemps exprimées par la population, reliées au besoin d'une affirmation claire des fins poursuivies par l'institution scolaire.

Le texte officiel propose des valeurs qui devraient être reprises d'une manière originale dans des projets locaux d'école. Il contient aussi un ensemble d'apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

Les valeurs proposées ne sont pas hiérarchisées, mais seulement regroupées dans les catégories suivantes: valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales, spirituelles et religieuses. Ces valeurs se retrouvent dans des apprentissages essentiels[2] rattachés aux trois champs d'une formation fondamentale pour tous.

Les apprentissages essentiels sont poursuivis dans des objectifs généraux du primaire qui préparent ceux du secondaire. On peut retracer, parmi l'ensemble des objectifs énoncés, les apprentissages essentiels qui contribuent, au cours du secondaire, au développement personnel continu et à l'insertion sociale de l'élève, dans les trois champs de la formation fondamentale.

— Dans le champ des habiletés et des capacités

- Inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propre à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome.
- Développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent.

— Dans le champ des attitudes et des valeurs

- Amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.
- Susciter les engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance et favorisent la participation et l'esprit de créativité.
- S'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective.
- Aider les jeunes à trouver un sens à la vie.

— Dans le champ du savoir et des connaissances organisées

- Initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale.
- Susciter chez l'élève un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle.
- Favoriser chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires.

L'articulation et le regroupement des apprentissages essentiels dans les trois champs de la formation fondamentale ne sont pas faits explicitement dans le texte officiel. Une relecture organique des énoncés permet de rendre plus significative la proposition initiale des valeurs en la situant dans le développement progressif des jeunes. Parmi les valeurs proposées, on peut noter que les valeurs intellectuelles sont en très bonne place. Sont également rappelées les valeurs sociales et culturelles qui tendent à développer une identité psychosociale: le sens démocratique, l'esprit et la capacité de travailler en équipe, le goût du patrimoine, le souci d'une langue correcte comme authentique expression d'une culture personnelle. Le propos du texte officiel ouvre aussi sur les valeurs morales, les valeurs spirituelles, les valeurs religieuses. Sont enfin proposées des valeurs qui appartiennent aux chartes universelles des droits de la personne comme le respect de la vie, le respect de soi et d'autrui, la tolérance.

Si on les articule clairement dans les apprentissages essentiels des jeunes, ces valeurs constituent normalement une source d'inspiration pour la formation fondamentale dans le système et dans les écoles. Les finalités et les valeurs de *L'école québécoise* ont été énoncées pour guider l'élaboration des programmes. Les écoles devaient s'en inspirer pour établir les orientations et les choix d'un projet éducatif correspondant aux aspirations et aux attentes d'une collectivité particulière. Qu'en est-il réellement ?

Une influence relative sur le système et les acteurs

On retrouve des traces des énoncés officiels dans les programmes sous forme d'affirmations générales et les disciplines reprennent nommément certaines des valeurs proposées dans *L'école québécoise*. Mais, entre les énoncés officiels et l'enseignement dans les écoles, les régimes pédagogiques et les grilles-matières sont venus confirmer le statut particulier de chacune des matières, si l'on considère le temps disponible, sans marquer suffisamment leur lien avec des objectifs de formation fondamentale.

Dans les milieux scolaires, ce qui est d'abord perçu, c'est la structure hiérarchique interne des programmes et les exigences de chaque discipline en fonction des contenus à transmettre. La multiplicité des objectifs terminaux et des objectifs intermédiaires, l'évaluation ponctuelle qu'on doit en faire conduisent trop souvent à considérer les contenus minimaux comme des maxima, risquant d'occulter les valeurs fondamentales prônées par *L'école québécoise*. Compte tenu des conditions concrètes de l'enseignement qui prévalent dans les écoles, on perd rapidement de vue les apprentissages essentiels. Et la qualité de la formation fondamentale s'en trouve affectée.

Paradoxalement, ce sont les apprentissages fondamentaux les plus visés par *L'école québécoise* qui sont le moins atteints dans les écoles. Selon les personnes et les groupes consultés par le Conseil, ce qui manque le plus, comme acquis chez les élèves, c'est la rigueur intellectuelle, des méthodes de travail efficaces, une pensée autonome, structurée et cohérente. Cette constatation vaut d'un bout à l'autre du système, y compris dans les collèges et les universités. Ce qui devait constituer des apprentissages essentiels dans le champ des habiletés et des capacités du secondaire, loin d'être acquis, est appelé à grands cris par tous les intervenants de l'institution scolaire.

L'école québécoise avait aussi escompté que les valeurs proposées dans les énoncés officiels auraient pu susciter des choix locaux constituant un projet éducatif apte à orienter l'éducation réelle dans le sens des apprentissages essentiels. Qu'en est-il ?

Généralement, le projet éducatif décrit dans *L'école québécoise* est demeuré, sur papier, un processus de participation technique et complexe.

Quelques écoles, la plupart du temps dites « alternatives », ont pu mettre en oeuvre un véritable projet pédagogique donnant une couleur particulière aux intentions éducatives générales du système. D'autres écoles ont été capables non seulement de se singulariser par une approche pédagogique originale, mais aussi de poursuivre leurs propres objectifs de formation fondamentale et de réussir des apprentissages essentiels d'une manière spécifique. Mais c'est plutôt l'exception que la règle.

On apporte, dans les milieux scolaires, plusieurs explications à la situation actuelle. Les régimes pédagogiques, les grilles-matières, les programmes qui ont suivi les énoncés officiels seraient beaucoup trop contraignants. Il faut beaucoup de courage et des consensus forts dans les milieux pour délaisser le rôle d'exécutant des directives issues des règlements concernant les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire. Il devient difficile, voire quasi impossible, que puisse se développer un projet pédagogique dont le but serait précisément de réinterpréter la formation d'une manière locale.

De plus, les essais qu'on a pu faire ont vite montré que le choix de valeurs, parmi celles proposées dans les énoncés officiels, constitue aujourd'hui une entreprise parsemée d'embûches. Lorsqu'on considère comme un préalable le consensus sur des valeurs communes à promouvoir, l'idée d'un projet éducatif risque de demeurer longtemps à l'état de balbutiements. Car plusieurs milieux en sont toujours au point où les acteurs ne se sont pas encore assis à la même table pour se parler et s'apprivoiser réciproquement. Pour rendre plus opérants les énoncés officiels de *L'école québécoise* et poursuivre localement les apprentissages essentiels à une formation fondamentale, une action concertée des divers partenaires d'une même école demeure néanmoins indispensable.

[Voies d'amélioration possibles]

L'amélioration de la qualité de la formation fondamentale dépend en grande partie, chacun en est conscient, de l'amélioration des conditions concrètes dans lesquelles s'exerce l'enseignement. Chacun comprendra aussi que ces facteurs particuliers

ne constituent pas le propos principal du présent rapport[3]. Ce qui intéresse particulièrement ici, c'est de voir comment les finalités et les valeurs de *L'école québécoise* pourraient davantage inspirer et aider la formation fondamentale dans les écoles. Privée d'une telle perspective, l'activité éducative qui s'exerce quotidiennement, pas à pas, pourrait manquer de souffle et décevoir les attentes des citoyens à l'égard d'une éducation de qualité.

Le Conseil recommande:

1. *Que partout, dans l'ensemble du système et dans les écoles, on mette l'accent sur l'identification claire et explicite d'objectifs de formation fondamentale.*
2. *Que, parmi les objectifs contenus dans* L'école québécoise, *on retienne en priorité les énoncés suivants:*

   — Dans le champ du savoir et des connaissances organisées

   • *Initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale.*

   • *Susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle.*

   • *Favoriser chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires.*

   — Dans le champ des habiletés et des capacités

   • *Inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome.*

   • *Développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent.*

   — Dans le champ des attitudes et des valeurs

   • *Amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.*

   • *Susciter les engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance à son milieu et favorisent la participation et l'esprit de créativité.*

   • *S'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective.*

   • *Aider les jeunes à trouver un sens à leur vie, en tenant compte de la dimension spirituelle de l'existence humaine.*

3. *Que, en conséquence, les écoles dépassent l'apprivoisement réciproque des divers intervenants et proposent aux élèves des valeurs universelles et des attitudes comme les suivantes: le respect de soi et d'autrui, la tolérance, le sens démocratique, l'esprit d'équipe, le goût du patrimoine, l'autonomie et l'interdépendance des personnes.*
4. *Que les leaders dans le système d'éducation, les responsables de programmes d'étude et les éducateurs dans les classes analysent et diffusent les objectifs de formation fondamentale de telle sorte que, dépassant les slogans sans conséquence, ces objectifs orientent réellement les apprentissages essentiels des élèves dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs.*

   — *Que le lien existant entre les objectifs généraux de formation fondamentale et ceux des programmes soit rendu plus explicite;*

   — *Que l'utilisation efficace des moyens de communication actuels montre davantage l'influence des objectifs de formation fondamentale sur la qualité de l'éducation.*

5. *Que les éducateurs, en respectant les minima établis pour tous, manifestent des attentes élevées à l'égard des élèves et poussent chacun à atteindre une qualité optimale dans ses apprentissages.*

Chapitre 5
La cohérence de la formation fondamentale

La poursuite efficace d'une formation fondamentale dans les écoles suppose une certaine cohésion entre les énoncés officiels sur les finalités et les valeurs et les orientations choisies localement. Cette cohésion elle-même doit passer par les programmes, sans quoi les projets éducatifs d'école risquent de demeurer marginaux et de contribuer bien peu à la qualité de la formation fondamentale. Après avoir constaté qu'il importe d'introduire plus de cohérence « verticale » entre les énoncés officiels et l'activité éducative dans les écoles, il faut examiner la cohérence qui devrait caractériser l'ensemble des programmes d'études du primaire et du secondaire.

Les programmes du primaire et l'intégration des matières

La perception des programmes du primaire par rapport à la formation fondamentale varie selon les intervenants. Ces programmes ont été élaborés par des équipes de spécialistes s'efforçant, à la lumière des recherches récentes, de retrouver les principes premiers de chacune de leur discipline. En raison de ces recherches parallèles, par spécialités, certains ont émis des doutes sur la capacité des programmes de servir adéquatement la formation fondamentale de la personne. Il y a lieu de craindre, notamment, qu'un cloisonnement des matières paralyse toute tentative d'intégration. Les enseignants, quant à eux, généralistes et titulaires pour la plupart, utilisent souvent l'argument du trop grand nombre de nouveaux programmes à appliquer, ce qui rendrait plus difficile d'assurer une formation fondamentale de qualité.

Sans, pour autant, nier les conditions concrètes dans lesquelles s'exerce l'enseignement, il importe de vérifier si les nouveaux programmes dans leur ensemble créent une situation d'éparpillement ou si, au contraire, ils contribuent à la cohérence de la formation fondamentale. En d'autres mots, les programmes du primaire, pris en eux-mêmes, sont-ils disparates ou forment-ils un ensemble relativement convergent à partir duquel puissent se développer des apprentissages essentiels dans les trois champs de la formation fondamentale ?

Pour répondre à cette question, il faut examiner les programmes[1] en portant attention, notamment, aux orientations pédagogiques qu'ils promeuvent, aux objectifs qu'ils poursuivent et vérifier si, en fin de compte, ils rendent possible l'intégration des matières.

• *Les orientations pédagogiques*

Les nouveaux programmes du primaire s'appuient tous sur un même principe pédagogique : ils considèrent l'activité de l'enfant comme une condition indispensable de son apprentissage. Et l'apprentissage est explicitement présenté comme un acte de construction de sens[2] par celui qui apprend. Ces orientations conduisent à établir constamment le lien entre les activités d'apprentissages et les expériences vécues des enfants.

L'enseignant est nettement placé dans la position d'un éducateur au service du développement continu de la personne. L'enfant, pour sa part, n'est pas vu comme un simple consommateur de connaissances, mais comme un « producteur du savoir véhiculé dans la classe ». Il « partage avec l'enseignant la responsabilité de son apprentissage et de son développement[3] ».

Par ailleurs, en proposant un même processus d'apprentissage, les programmes peuvent donner à penser que tous les vécus des enfants sont semblables, que toutes les étapes de ce processus d'apprentissage peuvent être franchies au même rythme par tous les élèves. La cohérence d'une formation fondamentale pour tous ne requiert pas une telle uniformité de la démarche. Elle passe plutôt, on l'a vu, par les chemins de la diversité.

• *Les objectifs poursuivis*

Même si le degré de précision des objectifs varie d'un programme à l'autre, on peut dire que, pour la plupart, les nouveaux programmes du primaire visent l'acquisition et la maîtrise des habiletés. Les objectifs d'acquisition de connaissances leur sont subordonnés. À cet égard, les orientations pédagogiques concordent avec l'importance accordée aux objectifs d'acquisition d'habiletés. Cette cohérence se traduit, notamment, par l'insistance des programmes sur les activités d'apprentissage des enfants.

Les habiletés visées peuvent être de divers ordres selon les programmes: habiletés techniques, langagières ou psychomotrices. Cependant, les programmes « visent explicitement le développement d'habiletés intellectuelles transdisciplinaires, c'est-à-dire qui relèvent directement de la formation de la pensée[4]. » De tels objectifs repris tout au long du primaire dans la plupart des programmes favorisent, en fin de compte, le développement de la compréhension chez l'enfant et la maîtrise des habiletés plutôt que l'accumulation des connaissances. Les nouveaux programmes poursuivent également des objectifs dans le champ des attitudes et des valeurs: attitudes positives à l'égard du développement intellectuel, apprentissage des relations interpersonnelles, respect de l'environnement.

En définitive, ils déploient des objectifs qui vont dans le sens des apprentissages essentiels des trois champs de la formation fondamentale: celui des habiletés et des capacités, celui du savoir et des connaissances organisées, celui des attitudes et des valeurs.

• *L'intégration des matières*

Le fait que les objectifs obligatoires de programmes soient communs ou apparentés peut favoriser grandement l'intégration des matières.

C'est le cas, par exemple, de la langue maternelle qui peut donner lieu à des apprentissages intégrés avec d'autres matières, lorsqu'on tient compte de la diversité des situations de communication.

Par ailleurs, le grand nombre d'objectifs poursuivis dans plusieurs programmes et les contenus notionnels qui sont véhiculés par ces objectifs risquent d'asservir l'enseignant en l'induisant à « passer » toute la matière. Comme les relations entre les objectifs des divers programmes ne sont pas explicitement mises en évidence, l'enseignant risque de n'avoir ni le temps ni les moyens de réaliser en pratique une intégration des matières.

Ainsi, la cohérence interne qu'on peut reconnaître, après analyse, à l'ensemble des programmes du primaire pourrait ne pas donner tous ses fruits. Et les nouveaux programmes pourraient, à l'encontre des espoirs que plusieurs fondent sur eux, ne pas répondre aussi adéquatement qu'on l'espère aux besoins d'une formation fondamentale pour tous.

[Voies d'amélioration possibles]

Les programmes, même les mieux faits, ne sont pour ainsi dire toujours que des projets de formation se réalisant dans l'acte pédagogique lui-même, dans l'action éducative qui se passe entre l'enseignant et les élèves. On peut dire que les programmes du primaire, pris en eux-mêmes, se situent généralement dans une perspective de formation fondamentale de qualité. C'est pourquoi, avant de les réviser ou de les parfaire alors qu'ils sont à peine implantés, il convient d'améliorer le rapport que les enseignants du primaire, titulaires ou spécialistes, peuvent établir avec ces programmes considérés comme un ensemble assez cohérent.

Le Conseil recommande

1. ***Que les responsables de l'implantation des programmes de l'éducation préscolaire et du primaire mettent en lumière les apprentissages essentiels qui sont poursuivis dans le champ des capacités et des habiletés, dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des attitudes et des valeurs.***
2. ***Que ces mêmes responsables explicitent les convergences des divers programmes et fassent apparaître leur lien avec la formation fondamentale en diminuant, s'il y a lieu, le nombre des objectifs des programmes d'étude qu'ils implantent dans le milieu scolaire.***
3. ***Que ces mêmes responsables approfondissent les divers éléments du processus d'apprentissage proposé dans les programmes et favorisent l'application adéquate d'une démarche pédagogique respectueuse des différences individuelles et sociales des élèves.***
4. ***Que les enseignants, titulaires et spécialistes, contribuent explicitement à réaliser une intégration des matières au service du développement personnel continu et de l'insertion dynamique des enfants dans la société.***
5. ***Que, sans négliger les contenus des différentes matières, les enseignants du primaire s'appliquent aussi à favoriser, chez les élèves, la poursuite d'apprentissages directement rattachés à des objectifs de formation fondamentale (v.g. vérifier un raisonnement, établir des relations entre les idées et les choses, résoudre des problèmes dans les situations de vie courante, etc.).***
6. ***Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires assurent aux maîtres le soutien nécessaire à un enseignement au service de la formation fondamentale des élèves (v.g. animation consécutive à la période d'implantation des programmes, centres de ressources éducatives, sessions de formation axées sur la formation fondamentale, etc.).***

7. ***Que le ministère de l'Éducation autorise et soutienne les expériences d'organisations diversifiées des matières scolaires, en fonction de la formation fondamentale des élèves (v.g. poursuite d'objectifs transdisciplinaires, accent sur les arts ou les sciences, projets d'intégration à partir de la langue maternelle, etc.).***

Les programmes du secondaire et la cohérence des enseignements

Au secondaire, la situation est plus difficile à cerner qu'au primaire, puisque tous les programmes ne sont pas encore implantés et que tous les guides ne sont pas encore disponibles. De plus, la question de la cohérence se pose avec plus d'acuité puisque les programmes poussent plus loin l'apprentissage dans les diverses disciplines. Le risque est grand que les disciplines contribuent davantage au développement de formations juxtaposées (artistique, littéraire, scientifique, technologique) plutôt qu'au développement d'une formation fondamentale.

Il convient donc de s'interroger sur la cohérence des études secondaires, non seulement celle qu'on peut retrouver dans les programmes, mais aussi celle qui se pratique dans l'enseignement.

• *Les possibilités de convergence des programmes*

L'examen des nouveaux programmes laisse entrevoir des possibilités de convergence dans l'ensemble des études secondaires. Certains programmes sont orientés vers des thèmes plutôt qu'axés exclusivement sur une discipline. C'est le cas, par exemple, de l'initiation économique, de la formation personnelle et sociale, de l'initiation à la technologie, de l'économie familiale. Ces programmes s'appuient assez naturellement sur des expériences ou sur des situations familières aux élèves, et leur approche thématique se prête bien à la combinaison d'une variété de perspectives.

D'autres programmes, malgré une teneur nettement disciplinaire, se prêtent aussi à l'établissement de rapports entre diverses matières. C'est le cas, notamment, du cours d'écologie en première secondaire et du cours de sciences physiques offert en option en deuxième ou troisième secondaire. Le programme d'écologie insiste particulièrement sur ses rapports avec les apprentissages en langue maternelle, en arts plastiques, en mathématiques, en sciences humaines et en éducation physique. Le programme de sciences physiques, pour sa part, met l'insistance sur une cohérence dans la suite des années d'études: continuité avec les études antérieures de sciences de la nature et d'écologie; harmonisation du programme avec les études ultérieures de chimie, de biologie ou de physique. Le programme de sciences physiques souligne, par ailleurs, la nécessité d'un enseignement signifiant pour l'élève: il « doit susciter l'intérêt auprès du plus grand nombre possible d'élèves en étant culturellement enraciné. Les apprentissages qu'il suggère doivent être en relation étroite avec le milieu des élèves pour les préparer à vivre et à agir dans ce milieu qu'ils apprendront à connaître et à apprécier[5] ». En mathématiques, l'entrée en matière des programmes souligne également le rapport entre cette discipline et plusieurs autres comme la physique, la chimie, la géographie, l'écologie, les arts graphiques, la technologie, etc. Le programme associe explicitement les deux sens que prend couramment le terme « intégration »: « l'un des principes méthodologiques encourage l'intégration des notions par des mises en situation et par l'établissement des liens entre les notions enseignées et les autres disciplines. Utiliser le vécu de l'élève comme élément intégrateur semble être une excellente stratégie en pédagogie éducative[6] ».

Pour les autres programmes, particulièrement ceux du deuxième cycle, les convergences possibles sont très peu soulignés; il s'agit plutôt de la transmission d'une discipline particulière. Une cohérence demeure possible: celle de l'enchaînement des contenus d'une discipline, d'une année à l'autre. La cohérence des programmes entre eux au cours d'une année donnée est parfois moins présente.

Une dernière convergence mérite d'être signalée: les programmes se ressemblent par l'usage poussé d'une conception commune qui tend à définir avec précision les objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, la plupart des programmes insistent sur le point suivant: les stratégies pédagogiques doivent le plus possible raccorder les objectifs poursuivis à des situations significatives pour les élèves. Ce dernier point constitue en quelque sorte un contrepoids à une structure complexe d'objectifs qui risqueraient, par leur degré extrême de précision, d'enfermer l'apprentissage dans une didactique linéaire sans motiver suffisamment les élèves.

• *Les pratiques actuelles: des difficultés à surmonter*

Si les nouveaux programmes semblent faciliter, dans l'ensemble, la cohérence de l'enseignement, des difficultés subsistent dans la pratique. Pour l'heure, beaucoup d'enseignants éprouvent un certain malaise dans les disciplines qu'ils doivent enseigner. Le caractère plus analytique des nouveaux programmes donne l'impression qu'ils sont plus chargés que les anciens. En outre, on dispose de moins de temps dans l'enseignement de la plupart

des disciplines: en effet, de nouveaux cours ont été ajoutés dans les grilles-matières des régimes pédagogiques, diminuant le temps disponible de la plupart des matières sauf celui des mathématiques et de la langue maternelle. L'impression qu'il est moins possible qu'auparavant de « sortir de sa matière » est assez répandue. À court terme, l'ouverture à des perspectives interdisciplinaires n'est guère favorisée pour les trois raisons mentionnées: l'élaboration de programmes plus analytiques, l'introduction de programmes dans de nouvelles matières, un temps disponible moindre pour la plupart des disciplines.

Un autre point doit retenir l'attention: on observe un certain flottement dans l'interprétation de l'esprit d'ensemble du nouveau régime pédagogique et des nouveaux programmes du secondaire. Pour certains, les programmes traduisent un niveau d'exigence modéré, à la portée de tous. D'autres interprètent les objectifs minimaux des programmes d'une manière différente: le niveau d'exigence serait au contraire plus élevé qu'auparavant. Et ils apportent, comme preuve à l'appui de leur interprétation, la hausse de la note de passage qui est désormais portée de 50 % à 60 % et l'extension de cette mesure dans le nouveau mode de certification des élèves qui prend en compte tous les crédits dès la première année du secondaire.

Ce dernier point souligne le fait que la qualité de la formation fondamentale ne dépend pas exclusivement des nouveaux programmes, mais aussi et surtout de la façon de les utiliser. Il faut espérer qu'après un première familiarisation avec les nouveaux programmes, la préoccupation dominante se centrera sur le bénéfice que l'élève peut retirer de l'enseignement. Dans une perspective de formation fondamentale, la qualité signifie: insistance sur les acquisitions de l'élève dans son développement intellectuel, culturel, personnel. À cet égard, les programmes sont des moyens. Plus on visera à dépasser l'accumulation des informations pour valoriser la compréhension, l'interprétation, l'analyse, le jugement, plus on mettra en lumière les conséquences de ce qu'on apprend, plus aussi la convergence possible des matières parallèles apparaîtra et deviendra une réalité concrète.

[Voies d'amélioration possibles]

Au secondaire, plus qu'ailleurs, le propos sur la formation fondamentale risque d'être repoussé dans l'ombre par la crise actuelle de la profession enseignante[7]. Certes, il serait naïf de penser que la qualité sera assurée en éducation seulement parce qu'on la souhaite ou qu'on indique la bonne direction pour y parvenir. Par ailleurs, il serait tout aussi irréaliste de penser qu'une formation fondamentale de qualité surgira d'elle-même une fois que toutes les conditions facilitantes seront réunies pour soutenir ou alléger la profession d'éducateur dans les écoles. En définitive, des voies d'amélioration possibles doivent être ouvertes dans la perspective même d'une formation fondamentale et non seulement comme des moyens pour rendre plus viable le contexte éducatif de l'école.

Le Conseil recommande:

1. ***Que les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants veillent à assurer une continuité entre les objectifs de formation fondamentale du primaire et ceux du secondaire.***
2. ***Que, tout en assurant la rigueur nécessaire à l'apprentissage d'une discipline particulière, les directions d'école et les enseignants favorisent une certaine interdisciplinarité des enseignements:***

— ***Que, mettant à profit les convergences possibles des programmes du secondaire, les directions d'école aident les enseignants à se préparer progressivement à dispenser plus d'une matière d'enseignement auprès des mêmes élèves;***

— ***Que les enseignants, en assurant une certaine interdisciplinarité des enseignements, tendent à réaliser un meilleur encadrement pédagogique des élèves.***

3. ***Que le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants collaborent à la mise en oeuvre de politiques locales d'évaluation inspirées par des objectifs de formation fondamentale.***
4. ***Que le ministère de l'Éducation autorise, en fonction d'une meilleure atteinte des objectifs de formation fondamentale, des déplacements et des regroupements de matières qui répondraient mieux aux situations particulières des écoles (v.g. géographie et histoire en deuxième secondaire plutôt que géographie en 1re et histoire en 2e).***
5. ***Que le ministère de l'Éducation encourage les commissions scolaires et les groupes d'enseignants à modifier, s'il y a lieu, les programmes officiels, par des adaptations ou des enrichissements qui répondraient mieux aux besoins de certaines catégories d'élèves.***

Chapitre 6
Des apprentissages fondamentaux

L'ensemble constitué par les programmes du primaire et du secondaire est encore en voie d'achèvement puisqu'il reste des programmes à implanter et des guides pédagogiques à élaborer, au moins jusqu'en 1986. Dans la perspective d'une formation fondamentale pour tous, il importait d'abord de vérifier jusqu'à quel point cet ensemble pouvait contribuer, par sa cohérence, à la poursuite des apprentissages essentiels.

Il s'agit maintenant de considérer ces apprentissages eux-mêmes. Il apparaît inopportun d'opérer une discrimination parmi les disciplines, soit en suggérant éliminer l'une ou l'autre, soit en tentant de pondérer, par ordre d'importance, les matières comprises dans les grilles des régimes pédagogiques. Il apparaît beaucoup plus utile d'examiner certaines des matières comprises dans les régimes pédagogiques en se demandant comment elles pourraient contribuer plus intensément à la qualité d'une formation fondamentale pour tous.

On accordera tout de même une place prépondérante à la langue maternelle qui s'est révélée comme un pôle majeur d'interrogation chez tous les interlocuteurs du Conseil. L'examen attentif de l'apprentissage de la langue maternelle est important, à l'heure actuelle, si l'on considère le contexte social et ses effets sur la qualité de la langue. Le niveau de la langue véhiculée par la publicité, la famille, la rue pénètre dans les cours d'école et les classes. Cette influence de l'environnement risque d'entraver l'atteinte d'un niveau de langue correcte. Le rôle de l'école dans la poursuite des apprentissages essentiels à une formation fondamentale incite donc à porter une attention particulière à la langue maternelle.

On abordera aussi les mathématiques, la langue seconde, l'histoire, les arts et les sciences, à titre d'illustrations dans la poursuite d'une formation fondamentale de qualité. Cet examen partiel pourra avoir un effet exemplaire sur les autres disciplines qui mériteraient, elles aussi, d'être soumise à la réflexion de tous dans l'institution scolaire.

L'apprentissage de la langue maternelle[1]

On reconnaît universellement que l'apprentissage de la langue maternelle est indispensable à une formation fondamentale de qualité. La langue maternelle est en effet un instrument majeur de connaissance, de pensée et de culture. La maîtrise de la langue maternelle rend possible la maîtrise des connaissances dans tous les domaines qui débordent largement l'expérience scolaire encadrée dans des grilles-matières. Par l'apprentissage de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture, les enfants, les adolescents et les adultes développent leurs capacités de discuter, d'argumenter, d'analyser, de comprendre, de planifier, d'imaginer, de créer. La langue maternelle est la première matrice de la culture: elle initie chacun aux richesses de son patrimoine, l'enracine dans une histoire, une collectivité, un peuple, une société.

Cette importance primordiale de la langue maternelle oblige à vérifier son état de santé actuel dans l'institution scolaire. Par la suite, il faut voir quel peut être l'apport des nouveaux programmes de langue maternelle, avant de suggérer des voies d'amélioration possibles pour ce qui a trait à la formation fondamentale.

• *Un constat général de piètre qualité*

On ne saurait minimiser la profondeur et l'étendue de la crise qui affecte l'apprentissage de la langue maternelle à l'heure actuelle.

Que l'on examine la langue maternelle anglaise ou le français, langue maternelle, le phénomène est partout le même: désaffection à l'égard de l'écrit; difficultés qui vont de l'incapacité d'orthographier jusqu'à celle de structurer correctement une phrase; désaffection à l'égard de la lecture; incapacité de lire et de comprendre un texte[2].

Ces problèmes, constatés en France, aux États-Unis et ailleurs, n'épargnent pas les écoles du Québec.

Le cri d'alarme est d'abord lancé, haut et fort, par les instances supérieures du système scolaire, le collège et l'université. Même les étudiants d'université s'inquiètent des trous qu'ils constatent dans leur propre formation. Mais ils ne voudraient pas être pénalisés individuellement, alors qu'ils sont dûment diplômés, à cause de ce qu'ils jugent comme des faiblesses du système. Les mesures de rattrapage en langue maternelle auxquelles on les soumet, tout comme les collégiens d'ailleurs, n'ont pas encore donné de preuves satisfaisantes d'efficacité.

S'il y eut jamais unanimité dans le système d'éducation, l'ampleur de la réprobation à l'égard de la piètre qualité de la langue maternelle en serait aujourd'hui l'expression morose. Les exemples

abondent; les critiques, nombreuses et sévères, sont reprises par tous les intervenants: administrateurs, enseignants, parents, étudiants.

À l'université, la pauvreté de la langue maternelle entraînerait des difficultés dans l'articulation de la pensée des étudiants. Au collège, les résultats aux tests d'évaluation du français écrit[3] révèlent de faibles performances. Des étudiants qui terminent un cours technique poussé au collégial sont parfois incapables de rédiger un rapport écrit en mots, en phrases et en paragraphes. Pour ce qui est de la lecture, on va jusqu'à affirmer que beaucoup n'ont jamais lu un livre en entier et que certains sont même incapables de lire (c'est-à-dire de comprendre) un plan de cours. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant d'entendre les étudiants eux-mêmes affirmer qu'ils profiteraient beaucoup mieux de leurs études en littérature, en théâtre et dans d'autres disciplines s'ils avaient une meilleure maîtrise de leur langue maternelle. Il n'est pas étonnant non plus d'entendre les professeurs de littérature et de français souligner avec force qu'un redressement dans l'apprentissage de la langue maternelle ne pourra venir d'eux seuls; tous les professeurs des autres matières devront s'employer activement à corriger la situation présente.

Cette situation, prévalant au collège et à l'université, est rappelée en raison des explications apportées par les interlocuteurs du Conseil: les difficultés en langue maternelle, constatées dans l'enseignement collégial et dans l'enseignement universitaire, seraient dues à des carences de la formation au primaire et au secondaire.

Lorsqu'on entend les éducateurs du primaire et du secondaire, les affirmations sur l'état de l'apprentissage de la langue maternelle sont moins nettes. On admet qu'au primaire, des difficultés en lecture persistent au deuxième cycle. Des coups de sonde, sous forme d'enquêtes locales, font encore apparaître des difficultés en écriture à la fin du primaire, notamment en orthographe, et ce malgré les nouveaux programmes.

Au secondaire, les remèdes qu'on entrevoit pour corriger la situation en disent long sur l'état précaire de la langue maternelle. On peut parler d'une réelle faille dans la formation fondamentale lorsqu'on constate que la langue maternelle est loin d'être suffisamment maîtrisée à l'école secondaire. Des données quantitatives[4] confirment les problèmes soulignés par les interlocuteurs du Conseil, en écriture. En grammaire, les cas qui relèvent des règles les plus simples et les plus élémentaires, comme l'accord du nom par exemple, causent le plus de difficultés aux élèves. En orthographe, les lexèmes et le radical des verbes regroupent le plus haut pourcentage des erreurs, ce qui dénote tout au moins un manque de connaissance de l'étymologie. L'étude relève aussi des erreurs de syntaxe, en moins grand nombre. Pour ce qui a trait à la sémantique, l'impropriété des termes est de loin la faute la plus souvent commise.

Les données et les témoignages sur l'apprentissage de la langue maternelle au primaire et au secondaire doivent néanmoins être considérés avec une certaine prudence, car ils décrivent une période de transition ou un état de la langue qui date. Dans leurs interventions, les personnes entendues par le Conseil s'empressent d'ajouter que les nouveaux programmes de langue maternelle peuvent constituer un important redressement de la situation qui a prévalu jusqu'à maintenant. Pour ce qui concerne les données statistiques sur la qualité du français écrit au secondaire, on doit admettre qu'elles portent sur une situation qui remonte à quelques années. Bien sûr, les phénomènes de la langue ne se modifient pas rapidement; il reste qu'un corpus d'écrits d'élèves constitué il y a plusieurs années[5] renseigne davantage sur l'époque des programmes cadres que sur la situation actuelle.

• *Les nouveaux programmes de langue maternelle*

Les nouveaux programmes nous préparent-ils un avenir meilleur? Dans quelle mesure peuvent-ils constituer un apport valable dans la poursuite d'une formation fondamentale de qualité? Pour répondre à ces questions, il importe d'examiner brièvement les nouveaux programmes du primaire et du secondaire.

○ *La langue maternelle au primaire*

Le nouveau programme détermine des objectifs reliés à la lecture et des objectifs reliés à l'écriture. Il vise à faire de l'écolier un *lecteur*, ce qui suppose la capacité de reconstruire économiquement le sens d'un texte, l'utilisation de l'écrit comme moyen d'information et de divertissement. La lecture est présentée comme un acte d'interprétation supposant une activité intellectuelle d'analyse et de synthèse. L'acte de lire apparaît comme un savoir-faire plus que comme un savoir. Mais ce savoir-faire repose sur un double savoir: la connaissance du réel et la connaissance de la langue nécessaires à une lecture signifiante. En outre, le nouveau programme vise à faire de l'écolier un *scripteur moyen*[6]. L'acte d'écrire est présenté dans le programme comme lié à une activité d'objectivation. Les connaissances nécessaires à l'écriture portent sur les trois codes graphique, orthographique, syntaxique, et sur les caractéristiques structurelles et linguistiques des divers types de textes.

On peut dire que le programme fait une place aux habiletés mentales supérieures, notamment lorsqu'en lecture on s'applique à la compréhension des textes à caractère informatif. En écriture, si l'on considère l'objectif qui vise à faire de l'élève un scripteur moyen à la fin du primaire, il se pourrait bien que le nouveau programme contribue efficacement à cet aspect important de la qualité de la formation fondamentale, le savoir-écrire.

Le recours constant, bien que non limitatif, à l'expérience de l'enfant pourrait bien, aussi, contribuer au développement continu de la personne en associant le vécu et les connaissances linguistiques. Quant au développement des attitudes et des valeurs, le programme n'en fait pas de mention explicite.

Au strict plan des connaissances linguistiques, le programme apparaît peu exigeant. Les acquisitions linguistiques sont assurées d'une manière graduée qui risque parfois d'être répétitive, sans recours explicite à une analyse portant sur l'orthographe d'accord grammatical, la conjugaison des verbes ou la syntaxe. Cependant, ces faiblesses ne doivent pas faire oublier ce que le programme rend possible dans une perspective de formation fondamentale. Elles témoignent plutôt d'une volonté de ne pas brusquer les étapes en réservant, pour le secondaire, des notions qui supposent une certaine maturation de l'intelligence. Néanmoins, cette réserve doit tenir compte de ce qui a été dit ailleurs, dans le présent rapport, sur les apprentissages minimaux.

○ *La langue maternelle au secondaire*

Le nouveau programme du secondaire articule ses buts généraux autour de la personnalisation et de la socialisation des jeunes. Il vise conjointement une habileté à communiquer et des valeurs socio-culturelles. L'habileté à communiquer suppose les activités intellectuelles suivantes: comprendre (lire et écouter) et produire (écrire et parler) différents discours; découvrir et maîtriser le fonctionnement du discours. Quant aux valeurs socio-culturelles, elles sont de deux ordres: celles qui véhiculent l'héritage de la communauté, notamment sa vie culturelle; les habiletés langagières qui contribuent à l'acquisition d'un français correct d'ici.

Le programme correspondant d'anglais langue maternelle met également en relief l'aspect individuel et social de la communication. L'apprentissage de la langue maternelle contribue au développement intellectuel, affectif et culturel de l'individu, tout en lui permettant d'être un membre actif de la société. Ce programme poursuit des objectifs de compréhension du processus de la communication, de la nature et des fonctions du langage et des différents types de discours. Il vise également d'autres habiletés importantes comme les suivantes: comprendre un discours oral ou écrit et une communication visuelle, suivre une méthode appropriée pour composer un discours oral ou écrit et préparer une communication visuelle, exprimer son point de vue dans un processus de communication. En fin de compte, l'insistance porte sur les diverses habiletés et valeurs reliées à l'apprentissage de l'anglais langue maternelle et de la communication sous des formes variées.

Pour sa part, le programme de français langue maternelle lie explicitement les buts qu'il poursuit aux finalités officielles de *L'école québécoise*. Ainsi, le programme de français doit être un facteur d'identification personnelle et sociale et développer le sentiment d'appartenance. Il vise le développement de l'autonomie et de la responsabilité rattachées à la maîtrise du langage parlé et écrit. Il s'emploie à former un jugement critique tout en promouvant le sens de la créativité. Enfin, il compte assurer une rigueur intellectuelle et favoriser un raisonnement logique.

Dans le champ des connaissances, l'élève qui termine le secondaire possède normalement les éléments essentiels pour être reconnu comme *un bon lecteur* et *un bon scripteur*. Il a acquis les éléments indispensables pour continuer de se développer et pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle. En effet, il est censé être capable de comprendre un texte ou un discours oral en le situant dans son genre littéraire. Il sait comment un discours est bâti et à quelles exigences grammaticales il doit répondre. Il s'est familiarisé avec des difficultés orthographiques et syntaxiques de plus en plus complexes. Il doit aussi être capable de produire un texte qui se tient et qui répond à des situations de communication différentes. Il connaît en principe la plupart des éléments du discours qui permettent d'exprimer des opinions, des sentiments, de livrer des informations pertinentes, voire d'argumenter ou de formuler une critique.

Dans le champ des habiletés et des capacités, le programme vise le développement de l'intelligence, notamment le jugement critique, la rigueur intellectuelle, le raisonnement logique. Ces intentions poursuivies par le programme se vérifient particulièrement en 4e et 5e secondaire. La compréhension, à laquelle le programme tend, passe par l'analyse et l'argumentation dans le discours écrit ou oral et aide la logique des idées. Dans la production de discours (écrits ou oraux), l'élève doit apprendre à maîtriser la structure de l'analyse, organiser des arguments dans un plan, donner sens à ses propositions en utilisant des phrases complexes. Le programme vise

le développement de la pensée dès le début du secondaire. L'élève est d'abord appelé à identifier le sens des mots, des groupes de mots et des phrases. Il doit ensuite être capable de découvrir l'ordre temporel des actions dans une narration ou l'ordre des éléments spatiaux d'une description. Enfin, l'élève est amené à comprendre la logique des actions et à maîtriser les conditions de production d'un discours.

Dans le champ des attitudes et des valeurs, le programme tend à mettre l'élève en contact avec son patrimoine culturel plutôt qu'à transmettre des contenus de valeurs. Toutefois, le programme vise explicitement les valeurs d'autonomie, de responsabilité liée au pouvoir que confère la maîtrise de la langue, et de créativité propre à favoriser, chez l'élève, l'émergence d'une vision personnelle du monde. Il vise aussi le développement d'attitudes d'ouverture et de curiosité, d'écoute et d'accueil à l'égard d'évènements imaginaires ou réels. Il favorise enfin une attitude critique fondée sur l'analyse et non seulement sur des impressions subjectives.

[Voies d'amélioration possibles]

Les programmes de langue maternelle paraissent répondre, dans l'ensemble, aux problèmes signalés dans les témoignages reçus par le Conseil ou analysés à partir de données quantitatives. Ces programmes constituent un levier apte à combler les lacunes qui sont constatées dans l'apprentissage de la langue maternelle et qui mettent en cause la qualité de la formation fondamentale des enfants et des adolescents québécois, francophones et anglophones. Cependant, il importe de ne pas considérer cet outil d'une manière magique. Si les programmes de langue maternelle s'avèrent réalistes à mesure qu'ils sont mis à l'épreuve dans les écoles et les classes, beaucoup reste encore à accomplir pour qu'ils deviennent pleinement efficaces.

Sans omettre les moyens appropriés relevant de l'organisation scolaire ou de la pédagogie, la priorité doit être accordée aux objectifs de formation fondamentale que doit poursuivre l'apprentissage de la langue maternelle dans les classes. Il ne faut pas se leurrer, la tâche sera dure, car de puissants facteurs jouent contre le statut même de la langue maternelle, malgré les coups de barre d'ordre politique ou d'ordre réglementaire, comme c'est le cas dans les nouveaux régimes pédagogiques. Le phénomène, on le sait, est social et largement répandu. Il tient, pour une bonne part, à l'influence des médias qui sont des pôles d'attraction plutôt que des serviteurs dociles. Le phénomène est aussi psychologique; car les jeunes n'ont pas acquis la conviction que leur langue maternelle est bien autre chose qu'un pur instrument utilitaire de communication parmi d'autres.

Le Conseil recommande:

1. ***Que, à travers toutes les activités de l'école, les éducateurs soient très attentifs aux objectifs reliés aux attitudes et aux valeurs dans l'apprentissage de la langue maternelle; qu'ils développent chez les élèves des attitudes de respect et de fierté à l'égard de leur langue maternelle et qu'ils leur apprennent à résister aux influences négatives de l'environnement social et à celles des médias.***
2. ***Que la direction et l'ensemble des éducateurs d'une école, notamment ceux qui ne dispensent pas le programme de langue maternelle, témoignent d'une compétence suffisante en langue maternelle; qu'une telle compétence soit exigée lors de leur engagement et que tous aient la possibilité de perfectionner, par la suite, leurs connaissances et leurs habiletés en langue maternelle.***
3. ***Que, dans l'apprentissage de la langue maternelle, les éducateurs manifestent des attentes assez élevées; qu'ils relient explicitement l'habileté à communiquer et la capacité de penser; qu'ils visent à développer efficacement, chez les élèves, les qualités d'un bon scripteur et d'un bon lecteur, en insistant particulièrement sur la compréhension du sens de ce qu'on lit.***
4. ***Que, reconnaissant la langue maternelle comme l'instrument indispensable à la découverte et à la maîtrise des connaissances, dans le domaine des techniques, des arts, de la littérature et des sciences, les éducateurs veillent à la qualité de la langue maternelle non seulement lorsqu'ils dispensent les programmes de français ou d'anglais, langues maternelles, mais aussi dans les autres programmes.***

D'autres contributions à la formation fondamentale

Même si l'apprentissage de la langue maternelle a retenu prioritairement l'attention des interlocuteurs du Conseil, il importe de rappeler comment les autres matières constituant le curriculum du primaire et du secondaire peuvent contribuer à la formation fondamentale de l'élève.

• *En général*

La langue maternelle elle-même, tout comme la langue seconde, les arts et les mathématiques, appartiennent au domaine des langages et des significations. On peut regrouper les sciences humaines et sociales, comme l'histoire, la géographie et l'éducation économique, dans un même domaine déterminant le contexte de ce que l'élève apprend. Les sciences et la technologie constituent un domaine

propre portant sur la structure ou la nature de la réalité. Enfin, on peut rassembler dans un quatrième domaine les matières du curriculum qui contribuent à l'intégration personnelle comme l'éducation morale et religieuse, la formation personnelle et sociale, l'éducation physique.

D'une matière diversifiée et complémentaire, chacun de ces domaines peut contribuer efficacement à la formation fondamentale de l'élève en favorisant, d'une manière originale, le développement des apprentissages essentiels dans le champ des connaissances, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs.

Ainsi, dans le domaine des langages et des significations, l'élève est appelé à développer une compétence et une créativité dans les modes de communication et de pensée. Il acquiert normalement de la finesse et de la précision dans le style et la qualité de l'expression. Il apprend les signes, les symboles et il acquiert les connaissances des autres disciplines auxquelles les divers langages donnent accès.

Les sciences de « contexte » comme l'histoire, la géographie et les sciences économiques permettent à l'élève d'acquérir les méthodes qui l'aident à comprendre les relations humaines. Il en résulte une attitude d'ouverture à la richesse et à la variété des expériences humaines en même temps que l'élève accède à la connaissance des divers systèmes sociaux, économiques et politiques.

Les sciences de la nature et la technologie favorisent le développement de la pensée logique et critique chez l'élève. En l'intéressant à la matière, à la machine, à la vie, ces sciences amènent l'élève à acquérir le sens des limites du pouvoir humain sur la nature et l'importance d'un certain contrôle de l'énergie naturelle et artificielle.

Quant aux matières qui concourent à l'intégration personnelle, elles assument un rôle unique en permettant à l'élève de relier entre eux les éléments du monde extérieur, les apprentissages réalisés à partir des composantes du curriculum et la personne. L'élève développe ainsi ce qu'on pourrait appeler une connaissance « interactive », qu'il acquiert un sentiment de plénitude, d'interdépendance et de réalisation de soi, débouchant sur la dimension spirituelle de la vie humaine.

En définitive, sous des modes divers, chaque domaine regroupant des matières du curriculum peut contribuer au développement d'apprentissages fondamentaux de l'élève : dans le champ des capacités, en favorisant la rigueur intellectuelle, la pensée cohérente, le jugement critique ; dans le champ des attitudes, en suscitant le désir de surmonter les défis de la société, la responsabilité, l'appropriation du sens de ce qu'on apprend, l'engagement, la participation et la créativité ; dans le champ du savoir, en facilitant l'intégration des connaissances et de l'expérience.

- ***En particulier***

Pour illustrer davantage l'apport diversifié des matières regroupées dans le curriculum du primaire et du secondaire, il peut être intéressant d'attirer l'attention sur quelques matières en particulier. Une fois située dans une perspective générale, leur contribution à la formation fondamentale peut servir d'illustration plus précise.

Les mathématiques, par exemple, occupent une place privilégiée aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. L'enseignement des mathématiques au primaire ne se limite pas à des façons de faire des opérations. Les « mathématiques modernes » dépassent le propos spécifiquement disciplinaire et s'inspirent d'une compréhension plus précise du développement intellectuel des élèves. En didactique des mathématiques, on accorde de plus en plus d'attention au « travail mathématique » et non seulement aux réponses à donner ; on insiste sur le processus et, aussi, sur l'interprétation du sens à donner à certaines erreurs. Au lieu d'en rester à la démonstration d'un savoir et d'un savoir-faire stéréotypé, les mathématiques peuvent donc devenir un champ privilégié pour approfondir la compréhension des concepts, leur application et leur interdépendance, et entraîner à une démarche transposable de solution de problèmes.

Les mathématiques enseignées au niveau secondaire constituent assez naturellement un langage associé de très près à divers types d'investigation scientifique. De ce point de vue, elles peuvent fortement contribuer à un certain décloisonnement, en introduisant des éléments de cohérence dans un ensemble de sujets d'études dispersés. L'affinité entre l'apprentissage mathématique et l'initiation à l'informatique comme outil de traitement de l'information n'échappe à personne. À cet égard, l'apprentissage des mathématiques peut contribuer efficacement au développement d'une formation fondamentale en harmonie avec l'environnement culturel et technique actuel.

La *langue seconde* est diversement valorisée par les élèves et leurs parents. Pourtant, l'apprentissage de la langue seconde peut favoriser l'extension et l'approfondissement des connaissances, le développement des capacités intellectuelles d'analyse et d'interprétation, en permettant un accès plus grand aux sources du savoir.

Il peut en résulter une ouverture d'esprit et une distance critique par rapport à sa propre culture. Lorsque l'apprentissage de la langue seconde atteint un certain degré de maîtrise, il rend possible l'entrée dans un autre univers culturel qui révèle, sous d'autres angles, les trésors de l'humanité. À chaque fois qu'il agrandit et approfondit l'univers des significations, l'apprentissage de la langue seconde contribue, d'une manière originale, au développement de la formation fondamentale des élèves.

L'histoire constitue une illustration intéressante par rapport au développement de la formation fondamentale des élèves. Elle axe l'apprentissage sur les faits et gestes de l'humanité de manière à mettre en évidence les racines de la culture présente; elle introduit dans un patrimoine en faisant découvrir la fibre vivante d'une société ou d'un peuple; elle peut initier au cheminement de la pensée qui inspire l'élaboration des diverses disciplines et familles de disciplines.

Des interlocuteurs du Conseil s'interrogent sur la capacité du programme d'histoire générale[7] de servir adéquatement la formation fondamentale. Comment un programme d'une centaine d'heures peut-il atteindre les objectifs d'un enseignement de l'histoire auprès des élèves de 2e secondaire? Le programme lui-même amorce la réponse en ne tentant pas de comptabiliser dans le détail les événements de plusieurs siècles. La suite d'une réponse favorable à la formation fondamentale des élèves appartient aux éducateurs: ils sont appelés à dispenser un enseignement qui vise l'initiation à la méthode historique et la découverte des caractéristiques importantes des principales étapes de l'histoire occidentale.

Un raccordement est d'ailleurs plausible entre l'enseignement de l'histoire générale et l'histoire du Québec et du Canada. Le programme[8] préparé pour les élèves de 4e secondaire rend possible, par les objectifs qu'il poursuit, le développement d'apprentissages essentiels dans les trois champs de la formation fondamentale: accroissement des habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique, sensibilisation aux principes et aux limites de l'analyse historique, capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social, etc. En parcourant les grandes périodes qui jalonnent l'histoire du Québec et du Canada, les élèves disposent ici de bonnes chances d'acquérir des éléments indispensables à une formation fondamentale de qualité.

Si l'on voulait pousser plus loin l'apport de l'histoire à la formation fondamentale, on pourrait accorder plus d'importance à l'histoire de la pensée humaine sous toutes ses formes. Deux objectifs de formation fondamentale apparaîtraient alors avec plus de précision: — saisir le caractère relatif de chaque matière et connaître ce que l'humanité en savait autrefois; — apprendre les rapports des sujets entre eux en découvrant l'origine des idées. De tels objectifs supposent que chaque discipline soit enseignée non seulement comme contenu de formation mais aussi comme histoire; ils supposent aussi que chaque enseignant d'une discipline devienne aussi, sous un certain angle, un professeur d'histoire.

Les arts, à leur manière, racontent l'histoire de l'humanité; ils expriment aussi l'histoire de la culture des différents peuples. À ce titre, ils occupent une place importante dans la formation fondamentale de la personne. L'enseignement des arts peut insister tantôt sur les possibilités de connaissance et d'expression de chacun comme individu, tantôt sur la fréquentation des chefs-d'oeuvre comme source de culture, ce qui appelle nécessairement une forme d'introduction à l'histoire de l'art.

Dans l'enseignement québécois des arts (musique, arts plastiques, danse, art dramatique), l'histoire de l'art n'a pas de place nettement affirmée, ni non plus la fréquentation des chefs-d'oeuvre. Ce qui prime avant tout, c'est l'expression personnelle. Hormis les parents, qui semblent apprécier davantage la musique, l'enseignement des arts n'a pas beaucoup de chauds partisans, si on se fie aux témoignages des personnes rencontrées par le Conseil. Cette relative indifférence est-elle due à la place bien mince faite aux arts dans les grilles-matières?

Le cloisonnement des arts est sans doute nécessaire pour les approcher d'une manière assez précise. Mais, dans une perspective de formation fondamentale, on gagnerait à les intégrer parfois, puisque, de toutes manières, on peut établir entre plusieurs d'entre eux des rapports évidents.

L'enseignement des arts insiste sur l'expression personnelle de chacun. Il procure à tous les élèves, doués ou moins doués intellectuellement, des véhicules de communication aptes à les aider dans leur développement continu et dans leur insertion sociale. Néanmoins, l'enseignement des arts aurait avantage à mieux situer les élèves dans leur culture et dans celle de l'humanité par un recours plus fréquent aux grandes oeuvres que l'histoire nous a léguées. Les arts contribueraient ainsi, mieux encore, à une formation fondamentale de qualité pour tous.

Les *sciences* au primaire ne sont pas encore très haut placées dans l'estime des gens; chez les interlocuteurs du Conseil, elles occupent le bas de l'échelle de leur intérêt. Leur relative impopularité vient peut-être du fait qu'elles se situent aux antipo-

des de l'approche partout favorisée par les médias qui est constituée d'images, d'immédiateté et d'émotions moins propres à susciter l'esprit critique. Pourtant, le caractère linéaire, organisé, structuré des sciences représente une contribution essentielle au développement de l'intelligence.

Ce défi des sciences dans l'univers des jeunes d'aujourd'hui incite à pousser davantage la réflexion dans le sens d'une formation fondamentale pour tous. À cet égard, le présent rapport fait sienne l'orientation majeure proposée par le Conseil des sciences du Canada: mettre l'accent sur les interactions entre sciences, technologie et société afin d'accroître la culture scientifique de tous[9].

S'il demeure important de développer des habiletés scientifiques chez les élèves, il est tout aussi nécessaire de montrer que les activités scientifiques impliquent des choix humains dont les conséquences peuvent être considérables sur l'environnement. Conçu de cette manière, l'enseignement des sciences a plus de chances d'établir des liens entre les apprentissages essentiels dans le savoir et les habiletés scientifiques, dans les attitudes et le champ des valeurs.

Sans être exclusivement rattaché au domaine des sciences, l'enseignement des matières du secteur professionnel est souvent caractérisé par l'utilisation de diverses techniques. La contribution de ce type d'enseignement à la formation fondamentale des élèves peut être double: l'apprentissage des techniques peut déboucher sur l'acquisition d'habiletés mentales, celles par exemple qui consistent à disséquer, à sérier, à diviser comme celles qui consistent à recomposer, à organiser, à rassembler, à réinventer; la formation professionnelle du secondaire pourrait aussi pousser plus loin son apport à la formation fondamentale en mettant en lumière les lois scientifiques qui sous-tendent l'utilisation de certaines techniques.

[Voies d'amélioration possibles]

L'analyse des diverses contributions des matières du curriculum du primaire et du secondaire à la formation fondamentale des élèves ne conduit pas à des voies d'amélioration particulières, mais à une recommandation d'ordre général.

Le Conseil recommande:

Que les éducateurs, conscients du rapport entre la discipline qu'ils dispensent et la formation fondamentale, s'emploient efficacement à ce que l'ensemble des matières du curriculum concourent, selon leur mode propre, au développement des apprentissages essentiels dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs:

- ***En initiant les élèves à la diversité des langages et des significations portées par ces langages (v.g. mathématiques, arts, langues);***
- ***En familiarisant les élèves avec les méthodes qui permettent de comprendre les rapports humains et leurs divers contextes (v.g. histoire, géographie, éducation économique);***
- ***En favorisant chez les élèves le développement d'une pensée logique et critique, appliquée à saisir la structure de la réalité et les limites du pouvoir humain sur la nature (v.g. sciences et technologie);***
- ***En apportant aux élèves l'inspiration et le soutien nécessaires à l'intégration personnelle (v.g. formation personnelle et sociale, éducation morale, éducation religieuse).***

Chapitre 7
La formation fondamentale dans l'éducation des adultes

La formation fondamentale des adultes, que le présent rapport situe dans une perspective de formation fondamentale pour tous, est également sujette à des approfondissements spécifiques lorsque les adultes poursuivent des études post-secondaires au collège ou à l'université. Ce chapitre fait principalement ressortir les éléments originaux d'une formation fondamentale telle qu'on peut la poursuivre dans le secteur d'éducation des adultes. Ce ne sont pas tellement les contenus des programmes qui caractérisent ce secteur, mais surtout la diversité des approches et le rapport particulier qui s'établit entre le développement personnel continu de l'adulte et son insertion dans la société.

On pourrait objecter que la formation fondamentale n'a pas sa place en éducation des adultes, que des visées purement utilitaires sont à la source des motivations de ceux qui reviennent aux études après avoir accédé au marché du travail. Pourtant, beaucoup de personnes, autant parmi les étudiants adultes que parmi les responsables de leur éducation, ont souligné l'importance de la formation fondamentale dans leur secteur. S'il est vrai que plusieurs adultes vont à l'école pour se recycler, pour assimiler de nouvelles techniques en fonction de besoins précis dans le cadre de leur métier ou de leur profession, il arrive souvent, aussi, qu'on cherche à se donner, en retournant à l'école, des éléments de formation fondamentale, qui peuvent se retrouver dans la formation professionnelle.

Des éléments constitutifs à mettre en relief

Il est intéressant de voir quels éléments constitutifs d'une formation fondamentale sont identifiés par des adultes comme objectifs à poursuivre dans le champ des connaissances, dans le champ des habiletés et des capacités, dans les champs des attitudes et des valeurs.

Dans le champ des *connaissances*, on favorise nettement ce qu'on pourrait appeler la « connaissance du contexte », c'est-à-dire la connaissance de soi et la connaissance de son environnement. Il apparaît primordial que l'adulte soit en mesure de définir ses besoins, d'identifier ses valeurs, de connaître ses capacités et ses limites. Corrélativement, il est tout aussi important que l'adulte sache reconnaître les divers systèmes et sous-systèmes interreliés de la société: structures sociales et politiques, structures de participation, centres de ressources sociales, économiques et culturelles. En définitive, puisque l'adulte n'est pas situé, comme c'est le cas des jeunes, dans les structures formelles de l'institution scolaire, il lui importe prioritairement d'avoir accès à toutes les sources d'informations d'un autre type que l'école.

Dans le champ des *habiletés* et des *capacités*, on met en relief des capacités « génériques » plutôt que des habiletés reliées à telle ou telle discipline scolaire. La capacité de se projeter dans l'avenir tout autant que de se situer dans le passé vaut tant pour le jeune adulte que pour l'adulte en pleine maturité ou la personne du troisième âge. La capacité de réfléchir personnellement et de penser d'une manière qualitative met l'accent sur une façon de connaître très liée à l'expérience adulte. La capacité de communiquer clairement ses idées et ses sentiments souligne un apprentissage essentiel qui se développe et s'approfondit continûment tout au long de la vie. Enfin, la capacité d'analyse et de critique est tout aussi nécessaire à l'adulte dans sa vie quotidienne qu'aux jeunes appliqués à poursuivre des études. En somme, on valorise, au-delà des habiletés purement techniques (si nécessaires soient-elles), le développement d'habiletés mentales. L'expérience de plusieurs adultes les a amenés à une prise de conscience très vive de la pertinence de ces habiletés, souvent en fonction même du progrès dans une carrière particulière.

Dans le champ des *attitudes* et des *valeurs*, il est remarquable de constater que la pierre angulaire demeure toujours la même: la confiance en soi est tout aussi nécessaire, et même davantage, à l'analphabète qui apprend à lire et à écrire qu'à l'enfant qui fait ses premières expériences sur les bancs de l'école. L'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité se greffe immédiatement sur le premier apprentissage fondamental. L'esprit de créativité vient harmonieusement compléter la capacité d'analyse et de critique, en associant ce qu'on a appelé l'intelligence critique et l'intelligence créatrice permettant ainsi de réaliser une cohérence personnelle. Cette cohérence doit pouvoir s'exprimer dans des valeurs personnelles incluant la dimension spirituelle de la vie. Enfin, il importe à l'adulte de tout âge de développer des attitudes et des compor-

tements reliés à la capacité de s'adapter à des changements inévitables dans la société actuelle.

Un accent sur le développement continu de la personne

Les éléments constitutifs mis en relief dans la formation fondamentale des adultes indiquent bien le rapport particulier qui s'établit entre le développement personnel continu de l'adulte et son insertion dans la société.

Des différences notables caractérisent le développement personnel continu de l'adulte comparativement à celui du jeune.

Premièrement, le fait que l'éducation des adultes repose beaucoup moins sur des structures formelles[1] d'éducation met fortement l'accent sur la personne de l'adulte, sur ses attentes, sur ses besoins. Ce n'est pas par hasard si l'individualisation de l'enseignement, la conception organique de l'éducation[2], les « activités d'accueil et de référence » et la « formation sur mesure » se sont singulièrement développées dans l'éducation des adultes.

Deuxièmement, le développement de la personne de l'adulte n'est pas comme pour les jeunes, marqué par des étapes qui ressemblent à autant de termes: fin du premier cycle du primaire, fin du primaire, premier cycle du secondaire, fin du secondaire. L'adulte, qu'il soit ou non inscrit à des cours de formation générale ou de formation professionnelle, se situe d'abord et avant tout par rapport à sa propre continuité personnelle. Il poursuit explicitement des apprentissages essentiels à son développement personnel continu, alors qu'il est déjà inséré dans la société.

Troisièmement, l'expérience de l'adulte est éminemment présente dans tous les apprentissages essentiels qu'il poursuit. Cette expérience est constituée à la fois par le cheminement individuel de chacun et par son insertion actuelle dans la société. Une telle expérience est d'un caractère nettement différent de celle que les éducateurs tentent de susciter lorsqu'ils établissent un pont entre les connaissances acquises par l'enfant et « son vécu ». Aux divers âges de la vie, jeune adulte, adulte mûr, adulte du troisième âge, l'expérience humaine et sociale s'élargit et s'approfondit, devenant de plus en plus, elle-même, un élément constitutif de la formation fondamentale de l'adulte.

En fin de compte, la situation originale de l'adulte par rapport à celle du jeune invite à souligner que le développement personnel continu se poursuit à partir d'une grande diversité dans la préparation intellectuelle antérieure de chacun et, en conséquence, suppose une participation individuelle intense de l'adulte à sa propre formation.

Une grande diversité dans les approches

L'unité de perspective décelable dans les objectifs de formation fondamentale des adultes contraste avec la diversité des approches qui caractérise le secteur d'éducation des adultes. Il est notable de constater qu'il existe des différences importantes dans l'éducation des adultes qui poursuivent une formation générale ou une formation professionnelle, dans l'alphabétisation des adultes ou dans les activités d'éducation populaire. L'éducation des adultes a développé des approches pédagogiques diversifiées pour tenter de répondre aux besoins de tous ses usagers, en prenant appui sur leur préparation différente.

Il serait vain de tenter de départager avec précision les frontières de la formation de base et celles de la formation fondamentale à travers ces diverses approches. Il apparaît beaucoup plus fécond de signaler la diversité des thèmes qui retiennent l'attention des adultes dans leur développement continu: préparation à la retraite, réintégration au marché du travail, éducation économique, éducation des enfants, psychopédagogie familiale, développement de la personnalité, pédagogie des relations humaines, etc. Ces thèmes, principalement abordés en éducation populaire, soulignent très bien le rapport qui s'établit entre l'expérience de l'adulte et l'insertion sociale.

Un tel rapport devrait être constamment mis en relief dans les divers types de formation à partir desquels l'adulte entend poursuivre sa formation fondamentale. Que l'éducation des adultes utilise des structures plus formelles, comme c'est souvent le cas pour la formation générale, ou qu'elle se passe dans des lieux et des temps moins formels — à partir des médias, en période de congé, dans des groupes de réflexion, — un point importe prioritairement: qu'on établisse le lien entre l'expérience personnelle de l'adulte et son activité sociale.

Une cohérence des structures

Même si la formation fondamentale des adultes tire principalement sa cohérence du développement continu de la personne en lien étroit avec l'insertion sociale, une cohérence des structures dans l'éducation des adultes pourrait être bénéfique.

À ce propos, les décisions récentes en éducation des adultes peuvent avoir des conséquences sur la formation fondamentale des adultes. Plutôt que de mettre sur pied, comme le demandait la Commission Jean, un office regroupant toutes les activités d'éducation des adultes, le Gouvernement a décidé de confier à la Main-d'oeuvre la responsabilité des programmes gouvernementaux de formation professionnelle. Cette mesure n'est pas nécessairement

contraire à l'épanouissement de la formation fondamentale des adultes, mais elle comporte des risques dans un secteur d'éducation où l'unification des diverses activités constitue une opération complexe.

On sait jusqu'à quel point une cohérence est nécessaire à la qualité de la formation fondamentale dans les secteurs dotés de structures formelles: cohérence des programmes, cohérence des enseignements. On sait aussi combien il est difficile de surmonter le défi de l'utilitarisme pour favoriser le développement de la formation fondamentale à l'intérieur même d'une préparation professionnelle. C'est pourquoi il importe que les responsables de l'éducation des adultes veillent efficacement à ce que tous les types de formation puissent être porteurs de formation fondamentale par des mesures propres à assurer une indispensable cohérence.

[Voie d'amélioration possible]

Tout au long du présent rapport, on mise constamment sur l'effort concerté des partenaires, plus que sur une refonte des structures, pour assurer la qualité de la formation fondamentale. La position du Conseil ne diffère pas ici de celle adoptée dans les autres secteurs d'éducation. Cependant, comme des gestes gouvernementaux étaient attendus depuis longtemps et comme les mesures récentes n'ont pas encore fait la preuve qu'elles peuvent favoriser la cohérence dans le secteur de l'éducation des adultes, il est important que les divers responsables de l'éducation des adultes s'emploient sans tarder à montrer comment les nouvelles structures peuvent servir plus adéquatement la formation fondamentale des adultes.

Le Conseil recommande:

Que le gouvernement du Québec et les divers intervenants auprès des adultes, institutions, administrations responsables et éducateurs s'emploient efficacement à assurer une meilleure cohérence dans le secteur d'éducation des adultes de manière à favoriser l'approfondissement de la formation fondamentale des adultes dans toutes les activités de ce secteur.

Troisième partie
Approfondissements spécifiques

La formation fondamentale s'est d'abord développée, à partir de bases indispensables, pour permettre à tous d'acquérir graduellement les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une insertion dynamique dans la société. Ces apprentissages dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs se sont déployés en langue maternelle et dans des domaines comme les mathématiques, la langue seconde, l'histoire, les arts et les sciences.

Pour ceux qui poursuivent des études collégiales et universitaires, la formation fondamentale se prolonge encore en extension, notamment dans des domaines comme la philosophie et la littérature, mais, surtout, elle tend à s'approfondir d'une manière de plus en plus spécifique dans une concentration ou une spécialité. C'est à de tels approfondissements spécifiques au collège et à l'université que la troisième partie du rapport s'intéresse principalement.

Chapitre 8
La formation fondamentale au collège

La poursuite de la formation fondamentale au collège suppose, selon les interlocuteurs du Conseil, que l'on se donne des objectifs, voire une politique de formation fondamentale. Qu'en est-il ? Comment les éléments actuels des études collégiales — cours obligatoires et spécialisation — servent-ils la formation fondamentale dans son extension et sa profondeur ? Quelle amélioration faut-il apporter à la cohérence institutionnelle et à la continuité entre les études collégiales et les études universitaires pour mieux servir la formation fondamentale ? Telles sont les questions qui retiennent l'attention dans ce chapitre.

Des objectifs de formation fondamentale

Les élèves qui ont réalisé avec succès les objectifs de l'enseignement primaire et secondaire ont-ils acquis une fois pour toutes les divers éléments de leur formation fondamentale ? Dans le domaine intellectuel, ils ont, en principe, pu développer des habiletés et des capacités d'analyse et de synthèse, une certaine rigueur de raisonnement et un jugement critique nécessaire à un développement personnel continu. Mais, ces apprentissages intellectuels doivent se développer au contact de nouvelles connaissances. Par les matières étudiées, mais surtout par l'approfondissement des méthodes utilisées, les collégiens apportent à leur formation fondamentale plus de consistance et plus de rigueur.

Le collège poursuit l'apprentissage de la langue maternelle au-delà de ce qui a été acquis au secondaire. Ainsi, les difficultés relevées au secondaire en orthographe, en syntaxe et en sémantique seront normalement surmontées. L'élève sera en mesure de produire des discours, oraux et écrits, mieux articulés. Des progrès en lecture conduiront le collégien à une compréhension accrue de formes diversifiées de communication. Dans le domaine des attitudes reliées à l'apprentissage de la langue maternelle, l'élève développera une sensibilité plus grande à la qualité de la langue de même qu'un intérêt plus marqué pour les oeuvres littéraires.

Ce premier objectif de formation fondamentale s'étend à d'autres oeuvres de l'esprit dans le domaine des arts et des sciences, de la philosophie, des mathématiques. Ce qui est visé dans tous ces domaines, c'est principalement la maîtrise plus poussée d'habiletés et de capacités qui ont déjà été exercées au primaire et au secondaire : observer, scruter, analyser, synthétiser. On vise également la maîtrise approfondie de différents langages comme les mathématiques, l'informatique, le graphisme, l'image.

On espère que de tels objectifs, une fois reliés au champ des attitudes et des valeurs, conduiront à une vision critique et ouverte du monde, à une forme de tolérance et à une meilleure capacité de discernement. On espère aussi que de tels objectifs favoriseront l'ouverture à l'adaptation et à l'évolution dans une formation de plus en plus spécialisée.

En pratique, selon les témoignages reçus en audiences, il arrive que ces objectifs constituent dans certains collèges une sorte de « principe intégrateur » permettant d'harmoniser les divers apprentissages des élèves dans une perspective de formation fondamentale. Ainsi, en même temps qu'on pousse très loin l'apprentissage rigoureux d'une méthode intellectuelle, on s'emploie à répondre à des besoins fondamentaux de la personne : le besoin d'estime, d'être reconnu personnellement ; le besoin d'appartenance, par des rapports humains authentiques ; le besoin d'identification dans un milieu où il est possible de dialoguer avec les autres et de lier des amitiés ; le besoin de sécurité, par une certaine stabilité et une cohérence de vie.

D'autre collèges, plus peuplés et plus polyvalents, ne parviennent pas aussi aisément à la réalisation de tels objectifs. L'interrogation sur la formation fondamentale débouche sur la constatation de ce qui n'est pas encore acquis et ouvre sur la perspective de ce qui reste à faire. En ce cas, on pressent que le désir de renouvellement peut surgir de la découverte des carences.

Les cours obligatoires du tronc commun

En principe, on pense, dans les collèges, que les objectifs de formation fondamentale devraient se réaliser dans l'ensemble du curriculum collégial. En effet, le but premier de l'enseignement collégial est de favoriser, chez les étudiants, la maîtrise d'une méthode de travail et de recherche. En pratique, on compte beaucoup sur l'apport, en ce sens, des cours obligatoires du tronc commun, notamment les cours de philosophie et de littérature.

On est conscient que le choix de ces cours communs repose en partie sur une sorte de continuité historique. À preuve, la différence, maintenue, dans les textes officiels et dans la pratique, des cours de philosophie chez les francophones et des cours de « humanities » chez les anglophones du Québec. Ces choix révèlent qu'il existe plusieurs modèles de curriculum propres à approfondir une formation fondamentale. L'insistance peut tantôt porter sur la pensée philosophique, tantôt sur les sciences humaines, tantôt sur les arts et les lettres, tantôt même sur les sciences et les techniques.

L'important, en définitive, c'est que ces cours conservent, dans la pratique, la portée qu'on veut leur attribuer dans les textes officiels. Il arrive malheureusement que le cours de philosophie ou de littérature soit trop spécialisé et ne soit, en fait, qu'un pur décalque du même cours donné à l'université. Le cours commun peut aussi être limité à l'actualité, de telle sorte qu'il risque de perdre toute consistance et de ne plus pouvoir soutenir son caractère « fondamental ».

Pour concourir efficacement à la formation fondamentale des collégiens, les cours obligatoires du tronc commun doivent pousser plus loin ce qu'on a déjà mis en relief dans une formation fondamentale pour tous. Loin du dogmatisme et de l'idéologie polarisée, ils doivent affiner la capacité de poser les grandes questions qui concernent le monde et l'humanité. Ils doivent aussi indiquer les pistes toujours réouvertes à partir desquelles il faut tenter d'apporter des réponses, même partielles, à ces grandes questions. En dehors d'une telle perspective, les cours obligatoires ne sauraient contribuer mieux que les autres cours à l'approfondissement de la formation fondamentale.

Les défis de la spécialisation

En principe, les cours de concentration et de spécialisation devraient permettre des approfondissements spécifiques[1] de la formation fondamentale. À partir d'un point d'ancrage concret, la préparation professionnelle, ils devraient viser la connaissance des fondements historiques d'un champ d'activité humaine, la compréhension de ses concepts de base, la maîtrise de sa méthodologie et la reconnaissance de ses défis majeurs pour le devenir de l'humanité. La spécialité ainsi conçue devrait permettre à l'individu de transférer ses connaissance, ses habiletés, ses attitudes dans d'autres domaines du savoir et d'établir avec eux des liens nécessaires.

En pratique, ce défi de la formation fondamentale au collège est parsemé d'embûches. L'apport que la préparation professionnelle pourrait représenter dans une visée de formation fondamentale est souvent supplanté par « un savoir en miettes », la parcellisation des disciplines et des techniques, l'hyperspécialisation. Les connaissances sont multipliées en petites parcelles, les techniques redivisées en sous-spécialités multiples. Par exemple, la technicienne ou le technicien en administration devient « spécialiste » en marketing, en comptabilité, etc.; le technicien ou la technicienne dentaire voit son profil professionnel s'amincir jusqu'à devenir hygiéniste, denturologiste, etc. On se demande si, par exemple, le ou la sociologue ne risque pas de suivre la même pente.

Il semble qu'une chose essentielle ait été ignorée: l'unification des savoirs. À ce propos, la spécialisation au collège, lorsqu'elle est trop confinée à la technique, surmonte mal le défi qui consiste à dépasser l'utilitarisme. Les attentes à courte vue du monde du travail ont elles-mêmes contribué à ce glissement vers l'hyperspécialisation et la superficialité. Pour mieux contribuer à la formation fondamentale des collégiens et des collégiennes, la préparation professionnelle doit dépasser le « praticopratique », décloisonner les « spécialités » et retracer les hypothèses scientifiques de base qui ont donné naissance aux techniques.

Malgré les nécessités liées à la spécialisation professionnelle au collège, des voies d'amélioration demeurent possibles. Des voies qui ne nécessitent pas nécessairement des remaniements de structures. On peut penser, par exemple, à des rencontres périodiques de divers intervenants d'un collège. On pourrait aller plus loin et constituer l'équivalent de troncs communs à l'intérieur des divers champs de concentration. Pour ce qui regarde les champs de spécialisation des programmes professionnels, on pourrait songer à des regroupements « de familles de métiers ». Dans tous les cas, on favoriserait alors la mise en place de passerelles d'une concentration à l'autre, d'une spécialisation à l'autre.

La cohérence institutionnelle

On ne peut, au collège comme au secondaire, envisager des voies d'amélioration efficaces, sans conjuguer les intentions du système et l'action des intervenants d'un milieu. À ce propos, les cégeps sont en assez bonne position dans l'ensemble du système, puisque chacun jouit d'une autonomie assez grande pour prendre des initiatives appropriées aux besoins de la région qu'il dessert. L'envers de cette situation est caractérisé par les particularismes qui se développent, d'un collège à l'autre, quand on replace chacun dans l'ensemble du système.

Pour favoriser une cohérence plus propice à la formation fondamentale, on évoque la possibilité de structures provinciales de coordination pour chaque

programme[2], soit les sciences humaines, les sciences de l'administration, les sciences pures, les arts et les lettres. Ces structures devraient définir d'une manière plus spécifique des objectifs pour chaque programme. À leur tour, ces objectifs seraient spécifiés en objectifs de matières. Et l'on espérerait, au bout de la ligne, que les objectifs généraux de l'enseignement collégial se retrouvent jusque dans les cours donnés par chaque professeur.

La cohérence entre les objectifs généraux officiels et les objectifs de chaque cours est éminemment souhaitable. Doit-elle passer par une structure provinciale de coordination de programmes? Une telle structure pourrait aider la formation fondamentale. Mais, il faut surtout une cohérence institutionnelle, c'est-à-dire celle qui résulte des efforts concertés des divers intervenants d'un collège.

Dans un collège, par exemple, il serait intéressant qu'on puisse produire des bilans réguliers sur les apprentissages des étudiants. Si les enseignants sont concernés au premier chef par de tels bilans, il convient d'insister sur la nécessaire participation du personnel responsable de l'encadrement pédagogique. En définitive, ces bilans doivent être établis par tous les intervenants du milieu.

Il serait tout à fait inutile de modifier tel ou tel aspect des structures existantes si on ne s'employait pas activement à promouvoir les objectifs de formation fondamentale tels qu'on a pu les identifier. Leur efficacité tient pour beaucoup à une volonté commune de les mettre en oeuvre dans la réalité concrète et quotidienne des collèges.

Une nécessaire continuité

La formation fondamentale s'approfondit normalement au collège à partir des apprentissages essentiels acquis par ceux qui entreprennent leurs études collégiales. La qualité de la formation fondamentale repose sur une nécessaire continuité. Or, tant que les nouveaux programmes[3] du primaire et du secondaire n'auront pas donné tous leurs fruits, la situation actuelle comportera peut-être encore des aspects de discontinuité. C'est pourquoi, certains songent à situer, quelque part entre la cinquième secondaire et la première collégiale, des mesures de rattrapage pour pallier les carences constatées dans la formation fondamentale de jeunes cégépiens.

Pourtant, on ne saurait restaurer par des mesures de rattrapage les étapes manquées d'une formation fondamentale déficiente. C'est la raison pour laquelle on ne voudrait pas utiliser les cours obligatoires du tronc commun pour assurer un tel rattrapage. Des mesures de rattrapage sont sans doute inévitables, en certains cas, sans qu'on ait la certitude de leur efficacité. Selon toute éventualité, il vaudrait mieux accentuer ce qui revient en propre au cégep: pousser plus loin l'acquisition des méthodes aptes à assurer un meilleur développement personnel continu chez les étudiants.

C'est cette continuité qui importe davantage du secondaire au cégep, et du cégep à l'université. Entre ces deux derniers ordres d'enseignement, il existe d'ailleurs des mécanismes[4] structurels visant à favoriser une certaine continuité entre la formation collégiale et la formation universitaire. Cependant, il n'est pas suffisant pour réussir l'approfondissement de la formation fondamentale de revoir périodiquement les profils des cours préalables pour les étudiants du collégial désirant s'inscrirent à l'université. Une telle révision répond souvent à des visées utilitaires qui ne sont pas forcément bénéfiques pour la formation fondamentale. On a pu constater, par exemple, que des facultés universitaires imposaient des profils complets de formation spécialisée aux étudiants du collégial pour ensuite leur faire reprendre la plupart des cours imposés une fois que ces jeunes étaient admis à l'université.

La continuité dont il s'agit pour la formation fondamentale n'est pas d'abord d'ordre structurel et ne saurait être déterminée par la seule adjonction de cours. Elle repose plutôt sur la perspective que l'étudiant, à toutes les étapes de sa formation, acquiert les compétences nécessaires à son développement continu, c'est-à-dire les habiletés reliées à l'acquisition d'une méthode intellectuelle, et des attitudes assez fortes pour confirmer les capacités nouvellement acquises.

[Voies d'amélioration possibles]

Le Conseil recommande:

1. ***Que les équipes d'éducateurs du secondaire et du collégial coordonnent leur action de manière à assurer la continuité et l'approfondissement des objectifs de formation fondamentale, notamment pour ce qui a trait à la langue maternelle.***
2. ***Que les divers intervenants d'un collège s'appuient sur l'ensemble de la formation collégiale et non seulement sur les cours communs obligatoires pour assurer la poursuite et l'approfondissement de la formation fondamentale des étudiants.***
3. ***Que les collèges assurent la cohérence de la formation fondamentale des étudiants en comptant sur les efforts concertés des divers partenaires, dans chaque établissement, et non exclusivement sur l'ajout de structures provinciales de coordination.***

4. *Que les collèges insistent sur le perfectionnement de méthodes intellectuelles de travail plus propres à garantir la formation fondamentale des étudiants que toutes les mesures de rattrapage.*

Chapitre 9
La formation fondamentale à l'université

À l'université, la formation fondamentale de la personne doit continuer de se parfaire dans ses composantes. Des rapports féconds doivent s'établir entre la poursuite de la formation générale et l'approfondissement de la spécialisation quelle que soit la diversité des profils de formation. Il importe enfin de voir comment l'université peut être au service de la formation fondamentale par la maîtrise plus poussée des technologies nouvelles et l'affinement des attitudes et des valeurs que l'enseignement et la recherche universitaire procurent aux étudiants.

Les composantes d'une formation fondamentale

Il est remarquable de constater que, à quelques nuances près, les objectifs de formation fondamentale de la personne demeurent les mêmes dans une formation fondamentale pour tous et, par la suite, au collège et à l'université. À l'université, on précise néanmoins des points sur lesquels on veut mettre un accent particulier.

Ainsi, par exemple, dans le champ du savoir et des connaissances organisées, on tend vers une vision intégrée des savoirs. On vise aussi la connaissance des méthodes propres aux principaux types d'activités rationnelles. On veut enfin favoriser la maîtrise des connaissances de base dans les disciplines de spécialisation.

Des apprentissages fondamentaux à développer chez l'étudiant constituent une réitération d'habiletés et de capacités telles que parler et écrire clairement et correctement sa langue, l'aptitude à raisonner avec justesse. Ces apprentissages s'affinent aussi par la capacité de critique et de « distanciation ».

Cette prise de distance doit d'ailleurs s'allier à une ouverture d'esprit qui s'étend à la connaissance historique d'une civilisation autre que la sienne, à une attitude d'ouverture à d'autres domaines que celui dans lequel on poursuit principalement des études. De la connaissance de soi à la conscience sociale, de l'autonomie personnelle à la responsabilité collective, l'université poursuit donc des objectifs de formation fondamentale qui ne lui sont pas exclusifs.

Cette ressemblance d'une étape à l'autre du développement continu de la personne et de son insertion dynamique dans la société constitue une force plutôt qu'une faiblesse. D'une certaine manière, il est bon que les mêmes objectifs de formation fondamentale soient poursuivis par d'autres instances du système scolaire. Ce qui importe, c'est d'en assurer à tout prix la réalisation et l'approfondissement, notamment chez les étudiants du premier cycle universitaire.

Des rapports féconds

Il est d'autant plus important de viser des objectifs clairs de formation fondamentale de la personne à l'université que le premier cycle universitaire apparaît comme un lieu propice à de nouveaux rapports entre la formation générale et la spécialisation. Cette situation, déjà observable au cégep, est vécue à l'université d'une manière originale. En effet, il n'existe plus, au premier cycle, de « cours communs obligatoires » destinés à prolonger la formation générale. De plus, l'étudiant est plus sûr de son orientation professionnelle. C'est désormais à partir d'elle surtout qu'il doit apporter des approfondissements spécifiques à sa formation fondamentale.

Le défi de la formation professionnelle est, néanmoins, radicalement le même. Il faut prendre garde d'accorder trop de place aux techniques appliquées en négligeant la prise de distance critique qui devrait caractériser la pratique de la science. Un effort d'élucidation des fondements de la science est donc essentiel pour que l'étudiant dépasse l'utilitarisme qui le guette dans sa formation professionnelle.

L'étudiant doit être amené à s'interroger, d'une manière systématique, sur les présupposés, les concepts de base, les méthodes, le degré de légitimité et les limites de la discipline qu'il étudie. Ces limites apparaissent notamment lorsqu'on retrace l'origine des disciplines. Il existe donc une manière d'aborder la spécialisation qui surmonte le défi l'utilitaire, tout en étant propice à un approfondissement de la formation fondamentale. Si elle n'est pas exclusivement tournée vers une préparation professionnelle à courte vue, la spécialité peut devenir un élément important de culture. Elle contribue non seulement à développer l'esprit critique, mais aussi elle procure à l'étudiant une méthode d'analyse transférable qui déborde largement le sujet spécifique à l'étude.

Il faut en effet qu'un spécialiste soit en mesure de se situer dans une vision d'ensemble du monde. Pour surmonter les défis humains qui se posent dans la société d'aujourd'hui, il importe que la spécialité débouche sur une compréhension large des problèmes. Le futur professionnel doit être sensibilisé à d'autres réalités que celle de sa seule spécialisation. Toutefois, pour réussir à réconcilier sa formation générale et sa formation spécialisée, l'étudiant n'a pas besoin de « sortir » de sa spécialité. Il lui importe surtout de saisir les implications humaines de la science et de la technologie ainsi que leurs répercussions sur l'univers en devenir.

Des profils de formation diversifiés

Les profils de formation qu'on entend promouvoir à l'université indiquent assez bien qu'il n'y a pas une seule manière d'établir des rapports féconds entre la formation générale et la formation spécialisée. Plusieurs modèles sont compatibles avec la formation fondamentale.

En considérant les divers programmes offerts par les universités, on peut retenir trois cheminements possibles pour les étudiants.

Dans un premier cheminement[1], l'étudiant poursuit d'abord des études qui le conduisent à l'obtention d'un baccalauréat général. Ce baccalauréat est suivi d'une maîtrise dans l'une ou l'autre des disciplines abordées au baccalauréat. Ce premier modèle de formation met l'accent, au premier cycle, sur la poursuite et l'approfondissement de la formation fondamentale en donnant plus de place à l'étude de plusieurs disciplines et moins de place à la spécialisation. C'est pourquoi on est porté à dire qu'il s'agit ici d'une formation fondamentale « générale ». On réserverait alors la formation fondamentale « spécifique » aux deuxième et troisième cycles d'études universitaires.

Un deuxième cheminement inverse la perspective de l'ensemble des études universitaires. Les étudiants sont appelés à compléter d'abord un baccalauréat spécialisé. Aux deuxième et troisième cycles, ils seraient amenés à faire une maîtrise et un doctorat dans une perspective de « formation générale élargie ». Ainsi, par exemple, un baccalauréat spécialisé en biologie serait suivi d'une maîtrise en aménagement du territoire. Ou encore, un baccalauréat spécialisé en génie électrique serait suivi d'une maîtrise orientée vers les PME (petites et moyennes entreprises). Dans ce deuxième modèle, la spécialisation du premier cycle sera propice à un approfondissement si elle demeure orientée vers l'élargissement planifié des deuxième et troisième cycles. Cette ouverture est d'autant plus importante que tous les étudiants d'université n'entreprennent pas des études de maîtrise et de doctorat. La plupart entrent sur le marché du travail après un premier cycle. Pour ceux-là, les meilleurs projets de formation « sur papier » doivent réaliser concrètement des objectifs de formation fondamentale capables de surmonter la pente utilitaire et la séduction du « pratico-pratique ».

Le troisième cheminement paraît centrer exclusivement toute la formation universitaire sur la spécialisation. Dans un tel profil, une formation spécifique au premier cycle est suivie d'une formation encore plus spécifique aux deuxième et troisième cycles. On peut penser, par exemple, à l'étudiant qui fait un baccalauréat spécialisé en droit suivi d'une maîtrise et d'un doctorat en droit. Ou encore, à un étudiant qui fait un baccalauréat spécialisé en chimie, suivie d'une maîtrise et d'un doctorat en chimie. Dans un tel cheminement, l'équilibre dynamique de la formation générale et de la spécialisation doit être recherché dans deux directions: d'une part, dans un rapport constant entre les fondements ou les principes de la science et sa pratique ou les techniques qu'elle suscite; d'autre part, dans un rapport fécond entre la spécialité de plus en plus poussée et les problèmes humains qui exigent la plupart du temps des réponses pluridisciplinaires.

En conclusion, l'on peut dire que l'un ou l'autre des profils de formation à l'université est compatible avec la formation fondamentale; mais cette compatibilité ne va jamais de soi. Pour que des cheminements diversifiés contribuent d'une manière originale à l'approfondissement spécifique de la formation fondamentale, il faut d'abord que les programmes soient manifestement orientés et coordonnés dans une perspective de formation fondamentale. Il faut aussi que les efforts des professeurs et des étudiants, conjugués avec ceux de l'administration, fassent pénétrer les objectifs de formation fondamentale dans la pratique quotidienne de l'enseignement universitaire.

L'enseignement et la recherche universitaires au service de la formation fondamentale

• *Des activités d'apprentissage reliées aux objectifs de formation fondamentale*

Même si l'université n'est pas le lieu premier de la pratique de la pédagogie, il est possible et souhaitable de relier explicitement, dans l'enseignement et la recherche, des activités d'apprentissage à des objectifs de formation fondamentale de la personne.

Ainsi, par exemple, des activités comme les travaux personnels, les stages, les projets d'application ou de syntèse, les travaux de laboratoire peuvent être orientées vers le développement d'une autonomie intellectuelle et personnelle plus affermie

chez l'étudiant. La créativité individuelle et professionnelle peut aussi être favorisée par des projets de recherche, des mémoires, des thèses. On peut encore vouloir accroître l'esprit critique, par des cours de méthodologie, par des séminaires et des groupes de discussions, où l'on vise sans cesse la dialectique de la théorie et de la pratique plutôt que de se contenter de donner une pure opinion personnelle.

L'aptitude au « service de la communauté » se développe dans la participation à des activités modulaires, à des activités étudiantes, à condition de déborder la seule communauté universitaire pour s'ouvrir à des besoins humains résultant de problèmes de la société d'aujourd'hui. De telles activités sont également en mesure de mieux faire apparaître l'aspect limitatif d'une profession fermée sur elle-même et, par conséquent, de mettre en relief la pertinence d'une formation sans cesse sollicitée par des questions d'ordre éthique, d'ordre écologique et par toute autre question mettant en cause le devenir de l'humanité.

• *Une évaluation pédagogique tournée vers la recherche de cohérence*

Si des activités d'apprentissage peuvent être orientées explicitement vers des objectifs de formation fondamentale, il importe tout autant que de tels apprentissages soient soumis à une évaluation. Les réticences et les pratiques mitigées qu'on dénote partout, à tous les niveaux d'enseignement, seraient sans doute dépassées si on orientait davantage l'évaluation dans une perspective de formation fondamentale.

Au-delà d'une préoccupation trop administrative ou trop rivée aux cours successivement dispensés tout au long de la formation, il serait bénéfique pour la formation fondamentale qu'on envisage une évaluation des apprentissages qui viserait prioritairement la cohérence: cohérence avec une visée de formation fondamentale, et cohérence des apprentissages entre eux (v.g. un examen de synthèse, souvent appelé « compréhensif »).

Une telle évaluation suppose qu'on réalise la plus grande cohérence possible entre les divers cours d'un programme. Elle suppose aussi que les professeurs s'entendent sur un certain nombre de règles communes en mesure et évaluation et que des informations appropriées soient communiquées aux étudiants. Mais elle n'exige pas des techniques de mesure sophistiquées que peut parfois requérir l'évaluation des performances particulières, davantage tournée vers la sanction nécessaire des études au cours des diverses étapes d'une formation.

L'évaluation axée sur des objectifs de formation fondamentale ne remplace d'ailleurs pas une évaluation spécifique des apprentissages des étudiants. Il s'agirait, en fin de compte, d'évaluer la cohérence et la rigueur et non seulement de mesurer la quantité des informations assimilées par l'étudiant (v.g. la maîtrise d'une méthode scientifique, l'élaboration d'une argumentation serrée, l'établissement de rapports pluridisciplinaires, etc.).

Il importe d'orienter davantage l'évaluation pédagogique dans une perspective de formation approfondie et ouverte. Le défi d'une telle orientation relève premièrement de l'université, de sa mission de recherche et de service à la communauté. La mise en relief de cette orientation dans l'enseignement universitaire et la formation des chercheurs pourrait bien avoir des effets bénéfiques sur l'évaluation elle-même dans l'ensemble du système.

• *La maîtrise des technologies nouvelles*

Les technologies nouvelles, notamment l'ordinateur, fascinent l'imagination par leurs possibilités indéfinies. Le défi, pour l'enseignement universitaire, s'il veut se mettre au service de la formation fondamentale, n'est pas premièrement d'utiliser ou non ces techniques. Leur utilité est tellement évidente que l'institution scolaire, tout comme les autres institutions de la société, s'emploie fébrilement à se mettre à l'heure de la micro-informatique. Outil de gestion dans les directions pédagogiques, l'ordinateur sert à la compilation des notes, à l'élaboration des dossiers scolaires, à la confection des horaires, à la répartition des cours. Moyen d'enseignement, l'ordinateur sert à l'enseignement programmé, aux exercices pratiques dans l'enseignement traditionnel. Soutien à l'enseignement, l'ordinateur sert à la préparation des cours et des examens. Outil d'apprentissage, l'ordinateur rend possible l'accomplissement d'activités pédagogiques avec une précision inégalée. L'ordinateur, enfin, favorise non seulement l'accès aux diverses connaissances mais aussi l'étude des tendances des systèmes.

Le véritable défi pour l'enseignement universitaire est de favoriser, chez l'étudiant, la compréhension de l'idée qui est portée par une technologie nouvelle pour la maîtriser et la dépasser: l'idée par exemple, que presque tout peut être traduit en nombres, le comportement humain, la culture, l'intelligence humaine elle-même. Cette idée doit être analysée pour ce qu'elle a de valable et dénoncée pour ce qu'elle a d'absolu. Malgré le caractère massif de leur influence, les technologies modernes représentent un défi d'ordre qualitatif plus encore que d'ordre quantitatif. Elles atomisent le savoir et exercent une pression sur les disciplines même les plus éloignées de la technicité. Peut-on encore faire une thèse en littérature sans appareil technique? En fin

de compte, les technologies modernes risquent d'évacuer la dimension symbolique et gratuite de la connaissance et de l'expérience humaines.

L'enseignement universitaire, plus que tous les autres dans le système d'éducation, doit former les étudiants à l'examen critique de la valeur de la technicité dans l'expérience humaine. Certes, les professeurs et les étudiants doivent apprendre à connaître les diverses techniques qui font partie de la culture actuelle, mais il importe encore plus que l'enseignement universitaire étudie le processus même de la technicisation et analyse son impact sur les grandes organisations, ses conséquences sur l'émergence de « valeurs » nouvelles comme l'efficacité, la précision, la quantification. Le défi relié aux technologies les plus puissantes ne peut être refilé à quelque spécialisation pointue. Il doit être relevé, aujourd'hui, par tout enseignement universitaire qui veut se mettre au service de la formation fondamentale des étudiants.

- ***L'approfondissement dans le champ des attitudes et des valeurs***

La maîtrise des technologies nouvelles nécessite un approfondissement dans le champ des attitudes et des valeurs. Cet approfondissement contribue au parachèvement de la formation fondamentale de la personne dans l'enseignement universitaire. Les connaissances techniques acquises dans le cadre d'une formation spécialisée ne suffisent pas à former un bon professionnel et un bon spécialiste. Le futur professionnel, le futur spécialiste doit être mis en présence des responsabilités qu'il aura à exercer pour assumer pleinement son rôle dans la société d'aujourd'hui.

Il existe, dans diverses professions, une tradition qui conduit à informer les étudiants sur les règles décrites dans les codes de déontologie. L'université ne peut se limiter à une telle information. Il importe que, par ses réflexions et ses recherches, elle participe plutôt à l'évolution des valeurs sociales et morales sous-jacentes à l'éthique professionnelle. Un cours de déontologie, si pertinent soit-il, ne suffit pas à cette tâche. La plupart des cours devraient être imprégnés de cette préoccupation.

L'enseignement universitaire qui tend à parfaire la formation continue de la personne doit pousser les étudiants à approfondir les grandes questions qui se posent à l'humanité actuelle. De telles questions ne sont pas réservées à quelques grands humanistes qui convient l'humanité à un destin meilleur. Elles doivent être situées dans un éclairage propice à l'acceptation, chez les étudiants, des responsabilités sociales découlant de l'exercice d'une profession.

Toutes les disciplines sont concernées par des questions de valeurs. Elles doivent s'employer à résoudre les problèmes reliées à l'évolution des connaissances et des technologies: en bioéthique, par exemple, le prolongement de la vie; en politique, la centralisation des pouvoirs. Les questions posées par l'écologie, l'égalité de l'homme et de la femme, le déséquilibre croissant entre les pays industrialisés et ceux du Tiers-monde doivent être présentées dans un enseignement universitaire. La réflexion sur l'humanité qu'elles impliquent ne doit pas forcément se poursuivre dans des cours de « formation générale » qui seraient ajoutés à la formation spécialisée. Il s'agit beaucoup plus d'une perspective qui doit pénétrer toute la formation en rendant l'étudiant capable de participer à la construction d'un monde en devenir et de contribuer à l'amélioration concrète du milieu dans lequel il exercera sa profession.

[Voie d'amélioration possible]

Quels que soient les profils de formation offerts par les universités et choisis par les étudiants, il importe que l'enseignement universitaire équilibre les rapports nécessaires entre la formation générale et la formation spécialisée. Parmi les divers profils offerts, l'université doit accorder une attention toute particulière à la formation et au perfectionnement des maîtres, sur les campus universitaires et dans les situations concrètes des enseignants, qui doivent, par profession, contribuer efficacement à la formation fondamentale de leurs élèves. Les enseignants dans les écoles seront d'autant plus capables de répondre aux attentes et aux exigences contenues dans le présent rapport que l'université, pour sa part, aura promu la formation fondamentale chez les maîtres eux-mêmes.

Le Conseil recommande:

Que, dans les profils de formation des étudiants, et notamment dans celui de la formation des maîtres, l'université assure un équilibre dynamique entre la poursuite de la formation générale et l'approfondissement de la spécialité; que la formation fondamentale spécifique à l'université procure aux étudiants la maîtrise des technologies nouvelles, suscite chez eux la recherche de la cohérence, permette l'affinement des attitudes et des valeurs et, en fin de compte, débouche sur une compréhension large des problèmes humains suscités par l'évolution des connaissances et des techniques.

Conclusion

L'étude de la formation fondamentale de la personne conduit à une première constatation importante: il existe plus de continuité dans l'ensemble du système d'éducation qu'on aurait pu l'imaginer de prime abord. Au primaire et au secondaire, au collège et à l'université, en éducation des adultes, on tend à réaliser des objectifs convergents de formation fondamentale. Dès qu'on dépasse l'utilitarisme des cours à imposer, des crédits à exiger, on se rend compte qu'on poursuit, en leur apportant des approfondissements spécifiques, les mêmes apprentissages essentiels dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs.

Cependant, et c'est là une deuxième constatation, on ne vise pas à instaurer un modèle unique de formation pour assurer la réalisation des objectifs de formation fondamentale. On peut favoriser le développement personnel continu et atteindre la qualité de la formation fondamentale à travers une diversité de modèles: répartition diversifiée des matières dans un curriculum, profils de formation équilibrant différemment la spécialisation et la formation générale. Pour ce qui regarde la pédagogie, il apparaît clairement que les objectifs de formation fondamentale requièrent une diversité d'approches et d'activités pédagogiques.

Une troisième constatation ressort également des témoignages reçus et des études consultées: au Québec comme ailleurs au Canada et dans d'autres pays, la situation de la langue maternelle laisse grandement à désirer dans l'ensemble du système d'éducation. Parmi les apprentissages fondamentaux, l'apprentissage de la langue maternelle est le plus mal en point et est cause de perturbations sérieuses dans le développement intellectuel des étudiants. On attribue ces difficultés à des lacunes majeures d'une formation fondamentale pour tous qui se répercuteraient dans les prolongements spécifiques de la formation au collège et à l'université.

On doit s'employer à améliorer la situation actuelle le plus rapidement possible. Des facteurs nouveaux sont en place, comme les programmes de langue maternelle implantés depuis peu dans les écoles et les classes. Ces facteurs seront efficaces s'ils sont appuyés sur une action vigoureuse et immédiate de la part de tous les intervenants dans les milieux scolaires.

Les solutions aux carences de la qualité de la formation fondamentale ne viendront pas exclusivement d'un renouveau effectué dans le système. La qualité d'un développement personnel continu d'étudiant se réalisera prioritairement dans les classes et les salles de cours. C'est sur ce terrain que doivent se développer des intentions éducatives fortes et profondément assumées. La qualité de la formation fondamentale dans les écoles repose sur une volonté résolue de viser l'essentiel dans la poursuite des connaissances, des habiletés et des valeurs. Les moyens utilisés tirent leurs sens et leur efficacité des orientations qu'on poursuit fermement.

De telles orientations doivent être révisées périodiquement en fonction de leur capacité de surmonter les défis actuels de la société. Il reste encore beaucoup à faire pour dépasser l'utilitarisme, apprivoiser les médias et discerner les valeurs, à toutes les étapes de la formation. Dans une perspective de développement continu de la personne, le caractère instrumental des disciplines est loin d'être perçu clairement par tous. Le rôle prioritaire de l'institution scolaire dans le développement intellectuel n'a pas encore permis de transformer les mentalités et les pratiques: la critique des disciplines et des sciences dans leur processus historique et leurs méthodes demeure un but à poursuivre;l'analyse des technologies nouvelles comme outils de pensée doit être davantage approfondie.

D'immenses efforts collectifs doivent être consentis pour assurer la qualité de la formation fondamentale des étudiants. Nul ne possède la formule magique qui garantirait une telle qualité pour le présent et l'avenir. Mais les solutions viennent plus facilement lorsque les questions sont bien posées et examinées sans préjugés. C'est un esprit lucide et ouvert que le Conseil a observé chez tous les intervenants qu'il a rencontrés. Les voies d'amélioration que le Conseil juge possibles lui ont été inspirées en grande partie par la réflexion et la créativité des gens du milieu scolaire. Il ne fait pas de doute que ces pistes en suggéreront d'autres, capables d'orienter résolument la formation fondamentale du plus grand nombre dans le sens de la qualité.

Plutôt que de proposer des moyens, qui doivent être choisis de préférence par les milieux concernés pour répondre à leurs besoins particuliers, le

Conseil a jugé qu'il valait mieux tracer des grandes orientations propres à assurer une formation fondamentale de qualité: mettre l'accent sur le développement continu de la personne, ce qui suppose une participation active de l'étudiant à sa formation; accorder la priorité aux apprentissages intellectuels dans la poursuite de la mission spécifique de l'institution scolaire; éclairer le caractère instrumental des disciplines, de telle sorte qu'elles servent la formation fondamentale selon leur mode approprié; insister sur l'apport indispensable des éducateurs dans l'école, en lien avec les énoncés généraux du système d'éducation. Enfin, le Conseil a voulu mettre en valeur le rôle d'équilibre de l'école, sans lequel les apprentissages essentiels à une formation fondamentale de qualité peuvent difficilement surmonter les défis actuels de la société.

Voies d'amélioration possibles

Il est possible d'améliorer la qualité de la formation fondamentale des étudiants à condition de conjuguer les intentions du système scolaire et l'action concertée des éducateurs au primaire, au secondaire, dans l'éducation des adultes, au collège et à l'université.

Le Conseil recommande[1]:

Chapitre 4
De quelle manière les finalités officielles contribuent-elles à la formation fondamentale?

1. *Que partout, dans l'ensemble du système et dans les écoles, on mette l'accent sur l'identification claire et explicite d'objectifs de formation fondamentale.*
2. *Que, parmi les objectifs contenus dans* L'école québécoise, *on retienne en priorité les énoncés suivants:*

   — **Dans le champ du savoir et des connaissances organisées**

   • *Initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale.*

   • *Susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle.*

   • *Favoriser chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente, tant par les matières à option que par les matières obligatoires.*

   — **Dans le champ des habiletés et des capacités**

   • *Inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome.*

   • *Développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent.*

   — **Dans le champ des attitudes et des valeurs**

   • *Amener progessivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.*

   • *Susciter les engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance à son milieu et favorisent la participation et l'esprit de créativité.*

   • *S'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective.*

   • *Aider les jeunes à trouver un sens à leur vie, en tenant compte de la dimension spirituelle de l'existence humaine.*

3. *Que, en conséquence, les écoles dépassent l'apprivoisement réciproque des divers intervenants et proposent aux élèves des valeurs universelles et des attitudes comme les suivantes: le respect de soi et d'autrui, la tolérance, le sens démocratique, l'esprit d'équipe, le goût du patrimoine, l'autonomie et l'interdépendance des personnes.*
4. *Que les leaders dans le système d'éducation, les responsables de programmes d'étude et les éducateurs dans les classes analysent et diffusent les objectifs de formation fondamentale de telle sorte que, dépassant les slogans sans conséquence, ces objectifs orientent réellement les apprentissages essentiels des élèves dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs.*

   — *Que le lien existant entre les objectifs généraux de formation fondamentale et ceux des programmes soit rendu plus explicite;*

   — *Que l'utilisation efficace des moyens de communication actuels montre davantage l'influence des objectifs de formation fondamentale sur la qualité de l'éducation.*

5. *Que les éducateurs, en respectant les minima établis pour tous, manifestent des attentes élevées à l'égard des élèves et poussent chacun à atteindre une qualité optimale dans ses apprentissages.*

Chapitre 5
La cohérence de la formation fondamentale

Au primaire

1. *Que les responsables de l'implantation des programmes de l'éducation préscolaire et du primaire mettent en lumière les apprentissages essentiels qui sont poursuivis dans le champ des capacités et des habiletés, dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des attitudes et des valeurs.*

2. *Que ces mêmes responsables explicitent les convergences des divers programmes et fassent apparaître leur lien avec la formation fondamentale en diminuant, s'il y a lieu, le nombre des objectifs des programmes d'étude qu'ils implantent dans le milieu scolaire.*
3. *Que ces mêmes responsables approfondissent les divers éléments du processus d'apprentissage proposé dans les programmes et favorisent l'application adéquate d'une démarche pédagogique respectueuse des différences individuelles et sociales des élèves.*
4. *Que les enseignants, titulaires et spécialistes, contribuent explicitement à réaliser une intégration des matières au service du développement personnel continu et de l'insertion dynamique des enfants dans la société.*
5. *Que, sans négliger les contenus des différentes matières, les enseignants du primaire s'appliquent aussi à favoriser, chez les élèves, la poursuite d'apprentissages directement rattachés à des objectifs de formation fondamentale (v.g. vérifier un raisonnement, établir des relations entre les idées et les choses, résoudre des problèmes dans les situations de vie courante, etc.)*
6. *Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires assurent aux maîtres le soutien nécessaire à un enseignement au service de la formation fondamentale des élèves (v.g. animation consécutive à la période d'implantation des programmes, centres de ressources éducatives, sessions de formation axées sur la formation fondamentale, etc.)*
7. *Que le ministère de l'Éducation autorise et soutienne les expériences d'organisations diversifiées des matières scolaires, en fonction de la formation fondamentale des élèves (v.g. poursuite d'objectifs transdisciplinaires, accent sur les arts ou les sciences, projets d'intégration à partir de la langue maternelle, etc.)*

Au secondaire

8. *Que les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants veillent à assurer une continuité entre les objectifs de formation fondamentale du primaire et ceux du secondaire.*
9. *Que, tout en assurant la rigueur nécessaire à l'apprentissage d'une discipline particulière, les directions d'école et les enseignants favorisent une certaine interdisciplinarité des enseignements :*
   - *— Que, mettant à profit les convergences possibles des programmes du secondaire, les directions d'école aident les enseignants à se préparer progressivement à dispenser plus d'une matière d'enseignement auprès des mêmes élèves ;*
   - *— Que les enseignants, en assurant une certaine interdisciplinarité des enseignements, tendent à réaliser un meilleur encadrement pédagogique des élèves.*
10. *Que le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants collaborent à la mise en oeuvre de politiques locales d'évaluation inspirées par des objectifs de formation fondamentale.*
11. *Que le ministère de l'Éducation autorise, en fonction d'une meilleure atteinte des objectifs de formation fondamentale, des déplacements et des regroupements de matières qui répondraient mieux aux situations particulières des écoles (v.g. géographie et histoire en deuxième secondaire plutôt que géographie en 1re et histoire en 2e).*
12. *Que le ministère de l'Éducation encourage les commissions scolaires et les groupes d'enseignants à modifier, s'il y a lieu, les programmes officiels, par des adaptations ou des enrichissements qui répondraient mieux aux besoins de certaines catégories d'élèves.*

Chapitre 6
Des apprentissages fondamentaux

La langue maternelle

1. *Que, à travers toutes les activités de l'école, les éducateurs soient très attentifs aux objectifs reliés aux attitudes et aux valeurs dans l'apprentissage de la langue maternelle ; qu'ils développent chez les élèves des attitudes de respect et de fierté à l'égard de leur langue maternelle et qu'ils leur apprennent à résister aux influences négatives de l'environnement social et à celles des médias.*
2. *Que la direction et l'ensemble des éducateurs d'une école, notamment ceux qui ne dispensent pas le programme de langue maternelle, témoignent d'une compétence suffisante en langue maternelle ; qu'une telle compétence soit exigée lors de leur engagement et que tous aient la possibilité de perfectionner, par la suite, leurs connaissances et leurs habiletés en langue maternelle.*

3. *Que, dans l'apprentissage de la langue maternelle, les éducateurs manifestent des attentes assez élevées; qu'ils relient explicitement l'habileté à communiquer et la capacité de penser; qu'ils visent à développer efficacement, chez les élèves, les qualités d'un bon scripteur et d'un bon lecteur, en insistant particulièrement sur la compréhension du sens de ce qu'on lit.*
4. *Que, reconnaissant la langue maternelle comme l'instrument indispensable à la découverte et à la maîtrise des connaissances, dans le domaine des techniques, des arts, de la littérature et des sciences, les éducateurs veillent à la qualité de la langue maternelle non seulement lorsqu'ils dispensent les programmes de français ou d'anglais, langues maternelles, mais aussi dans les autres programmes.*

L'ensemble des matières

Que les éducateurs, conscients du rapport entre la discipline qu'ils dispensent et la formation fondamentale, s'emploient efficacement à ce que l'ensemble des matières du curriculum concourent, selon leur mode propre, au développement des apprentissages essentiels dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habiletés et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs:

— *En initiant les élèves à la diversité des langages et des significations portées par ces langages (v.g. mathématiques, arts, langues);*
— *En familiarisant les élèves avec les méthodes qui permettent de comprendre les rapports humains et leurs divers contextes (v.g. histoire, géographie, éducation économique);*
— *En favorisant chez les élèves le développement d'une pensée logique et critique, appliquée à saisir la structure de la réalité et les limites du pouvoir humain sur la nature (v.g. sciences et technologie);*
— *En apportant aux élèves l'inspiration et le soutien nécessaires à l'intégration personnelle (v.g. formation personnelle et sociale, éducation morale, éducation religieuse).*

Chapitre 7
La formation fondamentale dans l'éducation des adultes

Que le gouvernement du Québec et les divers intervenants auprès des adultes, institutions, administrations responsables et éducateurs s'emploient efficacement à assurer une meilleure cohérence dans le secteur d'éducation des adultes de manière à favoriser l'approfondissement de la formation fondamentale des adultes dans toutes les activités de ce secteur.

Chapitre 8
La formation fondamentale au collège

1. *Que les équipes d'éducateurs du secondaire et du collégial coordonnent leur action de manière à assurer la continuité et l'approfondissement des objectifs de formation fondamentale, notamment pour ce qui a trait à la langue maternelle.*
2. *Que les divers intervenants d'un collège s'appuient sur l'ensemble de la formation collégiale et non seulement sur les cours communs obligatoires pour assurer la poursuite et l'approfondissement de la formation fondamentale des étudiants.*
3. *Que les collèges assurent la cohérence de la formation fondamentale des étudiants en comptant sur les efforts concertés des divers partenaires, dans chaque établissement, et non exclusivement sur l'ajout de structures provinciales de coordination.*
4. *Que les collèges insistent sur le perfectionnement de méthodes intellectuelles de travail plus propres à garantir la formation fondamentale des étudiants que toutes les mesures de rattrapage.*

Chapitre 9
La formation fondamentale à l'université

Que, dans les profils de formation des étudiants, et notamment dans celui de la formation des maîtres, l'université assure un équilibre dynamique entre la poursuite de la formation générale et l'approfondissement de la spécialité; que la formation fondamentale spécifique à l'université procure aux étudiants la maîtrise des technologies nouvelles, suscite chez eux la recherche de la cohérence, permette l'affinement des attitudes et des valeurs et, en fin de compte, débouche sur une compréhension large des problèmes humains suscités par l'évolution des connaissances et des techniques.

Références

Première partie

Chapitre 1

1. La formation fondamentale est à la fois processus, action de se former, et résultat ou acquisition découlant de l'action. Ces deux aspects sont inclus dans la définition retenue par le Conseil.
2. « La formation post-secondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir. En ce sens, elle est d'abord une formation fondamentale. À travers l'acquisition d'un savoir, elle se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture ». Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège*, Québec, 1975, p. 51.
3. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, 1982, pp. 95-108.

Chapitre 2

1. Il s'agit principalement des médias électroniques caractérisés par l'image et la fugacité. Ce caractère fugace concerne aussi la presse écrite dont la fonction diffère de celle du document écrit utilisé à l'école.
2. L'étude de Neil Postman, *Enseigner c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981, montre bien en quoi s'opposent les deux « styles d'enseignement » qui caractérisent l'école et les médias.
3. Maurice Champagne-Gilbert a analysé ce phénomène dans son livre *Bâtir ou détruire le Québec*, Montréal, Les éditions Primeur Inc., 1983, 246 p.
4. Le Conseil en propose quelques-unes dans la recommandation no 3 du chapitre 4.

Chapitre 3

1. À paraître incessamment dans la série des nouveaux programmes du ministère de l'Éducation.
2. L'analyse des buts et des moyens pédagogiques dans les trois champs de la formation fondamentale est particulièrement bien développée dans l'ouvrage de Mortimer J. Adler: *Paideia Problems and Possibilities*, New York, MacMillan Publishing Company, 1983.

Deuxième partie

Chapitre 4

1. Gouvernement du Québec, *L'école québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, chap. 2, « Les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école ».
2. En se centrant sur les apprentissages essentiels, la définition de la formation fondamentale retenue par le Conseil est tout a fait compatible avec les énoncés officiels de *L'école québécoise*.
3. Le Conseil a présenté, au ministre de l'Éducation, un rapport spécifique sur la « condition enseignante ».

Chapitre 5

1. Les développements qui suivent s'appuient pour une large part sur l'étude réalisée par trois professeurs de l'université de Sherbrooke: *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire*, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, juin 1983, 199 pages.
2. En d'autres mots, ce que l'enfant apprend est le résultat de sa propre activité et la signification des choses ne lui vient pas, toute faite, de l'extérieur.
3. *Op. cit.*, p. 19.
4. *Op. cit.*, p. 27. On pense à des habiletés intellectuelles comme les suivantes: observer, décrire, classer, mettre en relation, comparer, comprendre, poser des questions, émettre des hypothèses et les tester, analyser, évaluer, etc.
5. Ministère de l'Éducation, septembre 1982, p. 3.
6. Ministère de l'Éducation, *Mathématiques*, premier cycle, octobre 1981, p. 4.
7. Voir le rapport du Conseil sur la « condition enseignante ».

Chapitre 6

1. Les développements qui suivent portent sur le français ou l'anglais, langue maternelle. Il n'entrait pas dans le propos du présent rapport d'étudier les autres langues maternelles.
2. Le congrès international des professeurs de français qui s'est tenu à Québec, au cours de l'été 1984, confirme ces observations pessimistes.
3. TEFEC, Test de classement en français écrit, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, février 1980.

4. Conrad Bureau, *La qualité du français écrit au secondaire*, étude témoin dans la région de Québec d'après un corpus de 7 000 phrases, printemps 1984, texte polycopié.
5. Le corpus de l'étude citée a été constitué en 1975.
6. « Le scripteur moyen calligraphie lisiblement et avec une certaine rapidité, tient compte davantage de son intention de communication que de son lecteur. Il tire grand profit des automatismes, connaît l'orthographe d'usage des mots les plus fréquents, les signes de ponctuation les plus usuels, les accords (genre, nombre, personne, temps) dans les structures simples, et sa réflexion porte sur la clarté de son message en fonction de son intention de communication et des caractéristiques du lecteur ». Ministère de l'Éducation, 1979, p. 26.
7. Ministère de l'Éducation, avril 1982.
8. *Ibid.*,
9. Rapport 36, *À l'école des sciences, La jeunesse canadienne face à son avenir*, avril 1984, pp. 43-44.

Chapitre 7

1. Le fait que l'éducation des adultes repose moins sur des structures formelles ne justifie évidemment pas l'école de se soustraire à sa responsabilité éducative à l'égard des adultes.
2. La conception organique de l'éducation met l'accent sur « l'auto-apprentissage », sur les capacités de développement personnel chez celui qui apprend.

Troisième partie

Chapitre 8

1. L'approfondissement spécifique de la formation fondamentale correspond assez bien à la définition que proposait le Rapport Nadeau. Néanmoins, le présent rapport situe cet approfondissement dans une perspective de formation fondamentale plus large.
2. Il est important de noter que « programme » n'a pas ici le même sens qu'au primaire et au secondaire: programme signifie une famille, un ensemble de disciplines et non une seule matière lorsqu'on aborde l'enseignement post-secondaire. Il existe déjà au collégial des coordinations provinciales par discipline.
3. Les nouveaux programmes ne modifieront pas automatiquement, dans les écoles, la situation décriée par les cégeps et les universités. Mais ils peuvent contribuer à un meilleur développement de la formation fondamentale, en aidant les éducateurs à se centrer davantage sur les apprentissages essentiels.
4. Le CLESEC, par exemple, ou Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial.

Chapitre 9

1. Ce premier cheminement constitue un modèle de « prestige » dans des pays comme les États-Unis et l'Angleterre, par exemple.

Voies d'amélioration possibles

1. Les recommandations du Conseil, regroupées par chapitre, portent sur les deuxième et troisième parties du rapport. La première partie ne comporte pas de recommandations puisqu'elle débouche sur les grandes orientations à promouvoir.

Annexe

1. *L'enseignement moral dans les écoles reconnues comme catholiques*, Comité catholique, décembre 1980.

Bibliographie

ADLER, Mortimer J., *The Paideia Proposal*. An Educational Manifesto, New-York, MacMillan Publishing Company.

ADLER, Mortimer J., *Paideia Problems and Possibilities*, A consideration of questions raised by the Paideia Proposal, New York, MacMillan Publishing Company, 1983.

BUREAU, Conrad, *La qualité du français écrit au secondaire, Étude-témoin dans la région de Québec d'après un corpus de 7 000 phrases*, Conseil de la langue française, (à paraître).

CHAMPAGNE-GILBERT, Maurice, *Bâtir ou détruire le Québec*, Montréal, Les éditions Primeur Inc., 1983.

Colloque international sur l'évolution des contenus de l'éducation générale au cours des deux prochaines décennies, *Contribution à une étude de l'évolution des contenus de l'enseignement général*, Paris, Unesco, juillet 1980.

Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Énoncé de politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, 1982.

Conseil des sciences du Canada, *À l'école des sciences, La jeunesse canadienne face à son avenir*, Rapport 36, Ottawa, 1984.

Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'étudiant au premier cycle universitaire et la formation fondamentale* dans le *Rapport annuel* 1978-1979, Sainte-Foy, 1979.

GAGNÉ, Gilles et Roger LAZURE, *Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle* dans la *Revue française de pédagogie*, no 66, janvier 1984.

GOODLAD, John J., *A place called School: Prospects for the Future*, New York, Mc Graw-Hill, 1983.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation:

— *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Éditeur officiel du Québec, 1979.

— Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981.

— Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, 1984.

— *Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984.

— TEFEC, *Test de classement en français écrit*, février 1980.

LALIBERTÉ, Jacques, *La formation fondamentale: la documentation américaine*, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), (à paraître).

POSTMAN, Neil, *Enseigner, c'est résister*, Paris Le Centurion, 1981, Traduction de *Teaching as a Conservation Activity*, 1979.

POSTMAN, Neil, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press, 1982.

ROBERGE, Albert, *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, Conseil de la langue française, avril 1984.

The National Commission of Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Report to the Nation and the Secretary of Education, April 1983.

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire*, Sherbrooke, juin 1983.

Annexe

Réserve d'un membre du Conseil

(Cette réserve a été formulée par M. Daniel Baril et porte sur les expressions « dimension spirituelle » et « transcendance » utilisées par le Conseil lorsqu'il aborde la question des valeurs.).

En abordant la question des valeurs à promouvoir, le Conseil affirme qu'« il devient plus nécessaire que jamais de rappeler la dimension spirituelle de l'existence et, que l'on soit croyant ou non, d'éveiller les jeunes à la transcendance (p. 11) ». La recommandation faisant suite à cette considération vise à « aider les jeunes à trouver un sens à leur vie, en tenant compte de la dimension spirituelle de l'existence humaine « (no 2 p. 23 et no 2 p. 53, dans la liste terminale). Les termes « transcendance » et « dimension spirituelle » ont de multiples significations et le Conseil a jugé préférable de ne pas en restreindre le sens.

Certes, le mot transcendance peut signifier recherche de l'excellence, goût du dépassement, sentiment d'absolu, émerveillement; de même, la dimension spirituelle peut désigner la faculté de compréhension, la capacité de réflexion et de distanciation que possède l'humain face à son vécu. Si ce sont là les valeurs et les attitudes que le Conseil entend promouvoir, il aurait été préférable de les désigner ainsi et éviter l'utilisation de concepts pour le moins ambigus.

Dans les autres significations que revêtent les termes « transcendance » et « dimension spirituelle », on note au premier abord une connotation résolument religieuse et, dans le contexte de la confessionnalité scolaire, c'est sous cette connotation qu'on est d'abord porté à les comprendre. Cette signification n'est d'ailleurs pas rejetée par le Conseil. Interprétées dans ce sens, la recommandation précitée et l'affirmation qui la sous-tend équivalent à reconnaître et promouvoir la dimension religieuse de l'existence et à faire de la transcendance qui s'y rattache un élément de formation fondamentale.

Ceci tend alors à accréditer cette conception selon laquelle il n'y aurait pas de véritable formation fondamentale sans la présence de la dimension religieuse. Une telle approche n'est pas sans danger puisqu'elle a déjà donné lieu à des opérations malheureuses comme celle de la présente révision du programme de formation morale visant à y inclure « la reconnaissance de la dimension spirituelle de la personne et son ouverture à la transcendance » religieuse au détriment des convictions de ceux à qui s'adresse prioritairement ce cours.

Il aurait été souhaitable que le Conseil évite de présenter un discours qui de toute évidence pourra être utilisé pour légitimer et alimenter une telle approche restrictive et étroite de la formation fondamentale.

Il conviendrait donc, pour se démarquer de telles entreprises, d'affirmer qu'en ce qui concerne le domaine des convictions et des croyances personnelles, on ne saurait considérer comme fondamentale l'adhésion à l'un ou l'autre des courants de pensée, idéologies ou doctrines, mais uniquement des habiletés au jugement critique, des capacités de choix autonome et des attitudes de respect envers les convictions d'autrui.

Conseil supérieur de l'éducation

Président

Claude Benjamin
Sainte-Foy

Vice-président

Lucien Rossaert
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants
à la C.S. Richelieu-Valley,
Mont-St-Hilaire

Membres

Kathryn Anderson
Directrice, Centre Dialogue de l'Église Unie du Canada
Montréal

Louis Balthazar
Professeur titulaire
Université Laval
(présentement en année sabbatique)
Montréal

Daniel Baril
Enseignant en éducation humaine et sociale et
président du Mouvement laïque québécois
Montréal

Christiane Bérubé-Gagné
Membre de l'A.F.E.A.S.
Rimouski

Jean-Guy Bissonnette
Président du Comité catholique
Longueuil

Jules Bélanger
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond Bernier
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché,
Groupe Samson
Beauport

Claude Capistran
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Sorel

Claude Ducharme
Directeur québécois des Travailleurs Unis de l'Automobile
Montréal

Joan Fitzpatrick
Conseillère pédagogique pour les milieux défavorisés
à la C.E.P.G.M.
Montréal

Henri Gervais
Technicien en laboratoire de photos
Radio-Canada
Brossard

Pierrette Girard-Frare
Directrice de l'École secondaire Joseph-Charbonneau
Duvernay — Laval

Alain Laramée
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat
Montréal

Constance Middleton-Hope
Présidente du Comité protestant
Hudson Heights

Rosaire Morin
Économiste et écrivain
Montréal

Monique Mus-Plourde
Membre de comités de parents
Montréal

Stephen Pavelko
Principale de l'École Mgr Harold Doran
Junior High School
Deux-Montagnes

Yvan Pelletier
Directeur
École institutionnelle Mgr-Boucher
Kamouraska

Ann Robinson
Professeur de droit, Université Laval
St-Jean, Île d'Orléans

Claude Rochon
Secrétaire général
C.S.R. Carignan
Tracy

Françoise Simard
Enseignante en histoire et enseignement religieux
Polyvalente Dominique-Racine
Chicoutimi

Victor Téboul
Directeur de la Revue Jonathan
Montréal

Secrétaire

Raymond Paré